

Université de Montréal

Description du projet « Grãos de Luz e Griô » : L'identité culturelle afro-brésilienne, la culture locale et l'éducation comme processus d'intégration sociale dans une communauté rurale brésilienne

Par  
Salim Benaissa

Département d'anthropologie  
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
En vue de l'obtention du grade de M.Sc.  
En anthropologie

Décembre, 2006

© Salim Benaissa, 2006



GN

4

U54

2007

V.012

## AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

## NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Description du projet « Grãos de Luz e Griô » :  
L'identité culturelle afro-brésilienne, la culture locale et  
l'éducation comme processus d'intégration sociale dans une  
communauté rurale brésilienne

Présenté par :

Salim Benaissa

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Robert Crépeau  
président-rapporteur

Guy Lanoue  
directeur de recherche

Deirdre Meintel  
membre du jury

## Résumé

Cette étude a pour objectif la description du projet *Grãos de Luz e Griô*, situé dans la ville de Lençóis dans l'État de Bahia. Ce projet cible les enfants et adolescents de la population locale, constituée essentiellement d'Afro-Brésiliens. Par ses activités et les méthodologies employées par les éducateurs, cette organisation revitalise l'identité culturelle locale et les interactions entre les acteurs sociaux de la ville de Lençóis. Le but de ce mémoire est donc de présenter ce projet en analysant le contexte dans lequel il existe, son fonctionnement, et l'impact observé sur la population à laquelle il est dédié.

À ce dessein, j'ai posé un regard anthropologique sur la formation et la permanence des inégalités sociales au Brésil, ainsi que le rôle que jouent les discours identitaires et l'éducation dans le processus de marginalisation de ce pays. L'analyse de ce phénomène contribue à éclairer le mécanisme de construction identitaire d'une population ayant été assujettie, le dialogue hégémonique entre cette population et l'État-nation, ainsi que la dialectique entre les niveaux régional et national, global et local.

## Mots Clés

Anthropologie, Brésil, éducation, modernité, développement, identité.

### **Abstract**

The purpose of this study is to describe the project *Grãos de Luz e Griô* located in the town of Lençóis in the state of Bahia in Brazil. This project is aimed at children and teenagers of the local population, which is essentially of Afro-Brazilian origin. From the activities offered by this organisation and the methodologies used and developed by the educators, this project aims to revitalise local cultural identity and interactions. The objective of this study is to analyse its context, the way it functions, and the impact on the community.

To do so, I use an anthropological perspective to analyse the formation and reproduction of social injustices in Brazil, as well as the role played by different identity discourses and education in the process of marginalisation. The analysis will contribute to the understanding of the process of identity construction of a formerly enslaved population, the hegemonic dialogue between this population and the nation-state, and the dialectic between the local and national as well as local and global levels.

### **Keywords**

Anthropology, Brazil, Afro-Brazilian, education, modernity, development, identity.

## Table des Matières

<b>Résumés</b>	<b>i</b>
<b>Tables des matières</b>	<b>iii</b>
<b>Liste des figures</b>	<b>vi</b>
<b>Lexique</b>	<b>viii</b>
<b>Remerciements</b>	<b>xi</b>
<b>I. INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
I.1. PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE .....	6
<b>II. METHODOLOGIE .....</b>	<b>10</b>
II.1. LIEU .....	10
II.2. EXPÉRIENCES PRÉCÉDANT LE TERRAIN .....	14
II.3. L'INFORMATION: OBSERVATION, PARTICIPATION ET ENTRETIENS.....	16
<b>III. CADRE THÉORIQUE.....</b>	<b>20</b>
III.1. DISCUSSION DES CONCEPTS .....	23
III.1.1. <i>Culture locale</i> .....	23
III.1.2. <i>Identité culturelle</i> .....	25
III.1.3. <i>Développement</i> .....	27
III.1.4. <i>Education</i> .....	29
<b>IV. CONTEXTUALISATION.....</b>	<b>35</b>
IV.1. CONTEXTE NATIONAL: GÉNÉRALITÉS ET PARTICULARITÉS.....	35
IV.1.1. <i>La colonisation du Brésil (1500-1822): particularités et caractéristiques</i> ...	35
IV.1.2. <i>La période postcoloniale brésilienne: 1822 - 1979</i> .....	38
IV.1.3. <i>Le Brésil contemporain: 1979-Présent</i> .....	43
IV.2. MULTIPLICITÉ IDENTITAIRE.....	46
IV.2.1. <i>Présence de l'Afrique dans la culture brésilienne</i> .....	48
IV.2.2. <i>La culture et l'identité afro-brésilienne</i> .....	50
IV.2.3. <i>L'identité Nationale Brésilienne</i> .....	54

IV.3. CONTEXTE PÉDAGOGIQUE .....	57
IV.4. CONTEXTE LOCAL .....	64
IV.4.1. Généralités.....	64
IV.4.2. Histoire de Lençóis .....	67
IV.4.3. Situation socio-économique.....	70
<b>V. DESCRIPTION DU PROJET .....</b>	<b>74</b>
V.1. PROJET GRÃOS DE LUZ E GRIÔ.....	74
V.2. HISTOIRE.....	75
V.3. LES ÉDUCATEURS.....	76
V.4. MÉTHODOLOGIE DU PROJET ET PRINCIPES PÉDAGOGIQUES.....	77
V.4.1. Le thème.....	78
V.4.2. Le rituel.....	82
V.4.3. La biodanse.....	85
V.4.4. L'éducation libératrice .....	89
V.4.5. Evaluation.....	93
V.5. LE PROJET GRÃOS DE LUZ .....	95
V.6. LES PARTICIPANTS.....	96
V.7. LES ACTIVITÉS.....	97
V.7.1. Atelier brinquedos e brinquadeiras.....	99
V.7.2. Atelier de Arte Educação.....	100
V.7.3. Atelier de papier recyclé et patchwork.....	101
V.7.4. Atelier de musique et percussion.....	104
V.7.5. Atelier de biodance.....	105
V.7.6. La coopérative « Grãos de Luz » .....	106
V.8. LE PROJET GRIÔ .....	109
V.8.1. Les visites et la ronde du Velho Griô.....	111
V.8.2. La formation des professeurs .....	115
V.8.3. Les groupes culturels et les « Griô » .....	116
<b>VI. SYNTHÈSE DES DONNÉES.....</b>	<b>121</b>
VI.1. FORMATION ET PERMANENCE DES INÉGALITÉS SOCIALES AU BRÉSIL .....	121
VI.2. LENÇÓIS ET LE PROJET GRÃOS DE LUZ E GRIÔ .....	124
VI.3. IMPACTS DU PROJET GRÃOS DE LUZ E GRIÔ .....	127



<i>VI.3.1 Niveau Interpersonnel.....</i>	<i>127</i>
<i>VI.3.2. Niveau Communautaire.....</i>	<i>131</i>
<i>VI.3.3. Niveau Educatif.....</i>	<i>133</i>
<b>VII. CONCLUSION .....</b>	<b>137</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>143</b>
<b>Annexe I</b>	<b>xii</b>
<b>Annexe II</b>	<b>xiii</b>

## Liste des Figures

<b>Figure 1 :</b> Carte régionale du Brésil. Les recherches ont été effectuées dans l'État de Bahia dans la région Nordeste (source : <a href="http://www.imoveisvirtuais.com.br">http://www.imoveisvirtuais.com.br</a> ). _____	11
<b>Figure 2 :</b> Carte de l'État de Bahia, le projet Grãos de Luz e Griô se trouve dans la ville de Lençóis dans la Chapada Diamantina (source : <a href="http://discoverbrazil.com/bahia.cfm">http://discoverbrazil.com/bahia.cfm</a> ). _____	11
<b>Figure 3 :</b> Carte de l'État de Bahia de ces régions et du parc de la Chapada Diamantina. (Source : <a href="http://revistaturismo.cidadeinternet.com.br/Dicasdeviagem/diamantina.htm">http://revistaturismo.cidadeinternet.com.br/Dicasdeviagem/diamantina.htm</a> ). _____	13
<b>Figure 4 :</b> Carte des municipalités du parc national de la Chapada Diamantina. (Source : <a href="http://www.timberland.com.br">http://www.timberland.com.br</a> ) _____	13
<b>Figure 5 :</b> Lençóis. (Photo: Salim Benaissa, 2004) _____	69
<b>Figure 6 :</b> Lençóis. (Photo: Salim Benaissa, 2004) _____	69
<b>Figure 7 :</b> Plaque d'entrée du projet. (Photo: Salim Benaissa, 2004) _____	74
<b>Figure 8 :</b> Lillian, Marcio, Suzy. (Photo: Salim Benaissa, 2003) _____	77
<b>Figure 9 :</b> Aline, Delza, Raimunda. (Photo: Salim Benaissa, 2003) _____	77
<b>Figure 10 :</b> Ronde de l'atelier Brinquos e Brincadeira. (Photo Salim Benaissa, 2005) _____	83
<b>Figure 11 :</b> Merenda, repas distribué le matin ou l'après-midi pour les enfants et adolescents du projet. (Photo: Salim Benaissa, 2005) _____	85
<b>Figure 12 :</b> Entrée du projet. (Photo: Salim Benaissa, 2004) _____	96
<b>Figure 13 :</b> Groupe I. (Photo: Salim Benaissa, 2005) _____	98
<b>Figure 14 :</b> Groupe II. (Photo Salim Benaissa, 2005) _____	98
<b>Figure 15 :</b> Atelier jeux et jouets. (Photo Salim Benaissa, 2004) _____	99
<b>Figure 16 :</b> Atelier de couture. (Photo Salim Benaissa 2004) _____	103
<b>Figure 17 :</b> Atelier de papier recyclé. (Photo Salim Benaissa) _____	103
<b>Figure 19 :</b> Patchwork. (Photo: Salim Benaissa, 2003) _____	107

<b>Figure 20 :</b> Couverture faite par la coopérative. (Photo: Salim Benaissa, 2004)	107
<b>Figure 21 :</b> Fabrication de papier recyclé. (Photo: Salim Benaissa, 2004)	108
<b>Figure 22 :</b> Le Velho Griô accompagné de ses musiciens et de griots traversant le quartier de Tomba à Lençóis. (Photo: Salim Benaissa, 2005)	112
<b>Figure 23 :</b> Le Velho Griô fait une visite à l'école Isabel da Silveira dans le quartier de Tomba. (Photo: Salim Benaissa, 2005)	112
<b>Figure 24 :</b> Ronde d'élèves avec le Velho Griô dans l'école publique Isabel da Silveira du quartier de Tomba à Lençóis. (Photo: Salim Benaissa, 2005)	113
<b>Figure 25 :</b> Le Velho Griô racontant une histoire lors de sa visite à l'école Isabel da Silveira, dans le quartier de Tomba. (Photo: Salim Benaissa, 2005)	114
<b>Figure 26 :</b> Le Velho Griô montrant les origines des esclaves brésiliens sur un globe. (Photo: Salim Benaissa, 2005)	114
<b>Figure 27 :</b> Vue de village de Caeté Açu, dans la vallée du Capão. (Photo: Salim Benaissa, 2005)	116
<b>Figure 28 :</b> Griôs Dona Lina et Dona Rosa participant à une visite du Velho Griô à l'école Isabel da Silveira, dans le quartier de Tomba. (Photo: Salim Benaissa, 2005)	118
<b>Figure 29 :</b> Réunion de Griôs participant à une visite du Velho Griô à l'école Isabel da Silveira, dans le quartier de Tomba. (Photo: Salim Benaissa, 2005)	118
<b>Figure 30 :</b> Dona Lina, au milieu, à l'entrée de sa maison dans le quartier de Tomba à Lençóis. (Photo: Salim Benaissa, 2005)	119
<b>Figure 31 :</b> Participantes du projet. (Photo Salim Benaissa, 2000)	142

## Lexique

***Candomblé*** : Religion afro-brésilienne synchrétique développée par les esclaves d'origines yoruba. Le *candomblé* est très présent dans l'état de Bahia.

***Capoeira*** : Art martial brésilien, rappelant une danse, dont les opposants jouent au centre d'une ronde accompagnée de musique et de chants. Les mouvements sont souvent acrobatiques.

***Cordel ou cordeis (pl.)*** : Le *cordel* est une poésie chantée, née dans le nordeste du Brésil. Il s'agit d'une forme de colportage ou de témoignage organisé en vers selon différents genres poétiques. Durant la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle, il est devenu une forme de littérature imprimée, mais reste avant tout un texte oral qui est chanté et joué par le poète.

***Coronel ou coroneis (pl.)*** : Titre désignant les grands propriétaires fonciers de la zone rurale brésilienne. Autrefois, ces derniers étaient les membres de la garde nationale brésilienne. Aujourd'hui, ce terme ne possède aucune connotation militaire et est utilisé uniquement pour les grands propriétaires.

***Dom Oba*** : Dom Oba est un héros afro-brésilien qui venait de Lençóis et vécut durant le 19<sup>e</sup> siècle. Jadis, il fut célèbre pour son apparence très extravertie et ses décorations militaires, bien que beaucoup de personnes aient, aujourd'hui, oublié son histoire.

***Favela*** : Ghetto brésilien.

***Fazenda*** : Terme désignant une grande exploitation agricole.

***Fazendeiro*** : Propriétaire des grands domaines agricoles.

***Filha/Filho de Santo*** : Littéralement, ce terme se traduit « fille (ou fils) de saint » et est attribué aux personnes ayant été initiées dans la religion du candomblé.

**Garimpeiro** : Nom attribué aux personnes travaillant dans les mines.

**Jarê** : Forme de candomblé présent uniquement dans la région de la Chapada Diamantina.

**Lampião** : Héros populaire du Nordeste brésilien. *Lampião* était le chef de la principale bande de *cangaçeiros* (bandits) du *sertão* (région rurale très pauvre en eau) de l'état de Pernambouco entre 1920 et 1938. Les *cangaçeiros* sont des bandits de la zone rurale se battant contre les riches propriétaires et les forces de l'ordre. Ils sont considérés comme des hors la loi par l'État et comme des justiciers par le peuple.

**Mãe/Pãe de Santo** : Ce terme se traduit littéralement « père (ou mère) de saint » et désigne le prêtre ou la prêtresse du candomblé.

**Merenda** : Terme désignant les réfections entre les repas principaux, le goûter.

**Negro** : Dénomination signifiant littéralement « le nègre », descendant des esclaves.

**Nordestino** : Terme attribué aux personnes venant de la région du *Nordeste* du Brésil.

**Orixás** : Divinités du *candomblé*. Les *orixás* sont des divinités sous forme de guerriers africains.

**Oxum** : Divinité féminine du *candomblé* associée à l'eau douce.

**Sertão** : Région rurale du *Nordeste* brésilien, pauvre et aride.

**Terno dos Reis** : Littéralement la tournée des rois. Il s'agit d'une tradition nordestine qui symbolise le voyage des Rois mages. Le *terno de Reis* est un groupe de musique folklorique qui est composé de plusieurs personnes jouant la flûte, le *za-*

*bumba* (tambour), le tambourin ou tape des mains. Le meneur du groupe chante et les autres répètent le chœur. Durant la fête des Rois mages, ce groupe va visiter toutes les maisons de sa communauté respective et voisines en s'invitant chez le propriétaire. Ce dernier leur offre de la *cachaça* (boisson alcoolisée à base de sucre de canne) en guise de remerciement.

***Terreiro*** : Espace réservé aux cérémonies du *candomblé*.

***Yemanjá*** : Divinité féminine du candomblé associée à l'océan.

***Zumbi*** : Héros populaire afro-brésilien du 17<sup>e</sup> siècle. Zumbi est né dans le *quilombo de Palmares* (*quilombo* est le terme des communautés d'esclaves fugitifs). Il livra plusieurs batailles contre les expéditions portugaises. Il est le symbole de résistance afro-brésilienne.

## Remerciements

Je voudrais remercier tout d'abord tous les éducateurs et les participants du projet ainsi que les habitants de la ville de Lençóis qui ont contribué directement ou indirectement à la réalisation de cette étude. Ensuite, je remercie sincèrement Jane da Silva Pellaux qui m'a permis de connaître et de participer à ce projet en 2000 et qui travaille régulièrement depuis Genève pour recueillir des fonds pour la continuation et le bon déroulement des activités. Pour terminer, je voudrais remercier toute ma famille et mes amis pour leurs soutiens.

Je dédie ce mémoire à mon Mestre de capoeira, Mestre Liminha d'Ogum, décédé en novembre 2005, qui en plus de m'avoir enseigné la capoeira, m'a beaucoup appris sur la culture afro-brésilienne et le Brésil.

Axé Mestre!

## I. INTRODUCTION

Je ne commencerai certainement pas comme Claude Lévi-Strauss dans *Tristes Tropiques*, en disant que « je hais les voyages et les explorateurs<sup>1</sup> », car je n'ai vu que ce que le voyage avait à offrir. Il m'a donné ce que nul ne peut estimer, un cadeau désigné par lui, pour moi. Les mots ne rendraient en aucun cas un hommage véritable à ce présent, et même la poésie ne pourrait sonder son essence. Depuis mon premier voyage au Brésil, en 1995, je me suis passionné pour ce pays tant le domaine culturel, écologique que linguistique. Le Brésil représente à mes yeux un vortex dans lequel on se fait absorber, où notre sensibilité se fait taquiner et stimuler par les mélodies des couleurs humaines et naturelles de sa terre. Sa réalité comme son passé sonde notre cœur et le séduit dans une folle passion éphémère pour en devenir une amante inoubliable. Au cours de mes nombreux voyages dans ce pays, j'ai réalisé que le Brésil était un pays de contrastes et de nuances aussi bien géographiques, économiques et sociales que culturelles. Il représente donc, sur le plan anthropologique, un lieu privilégié où, dans une société dynamique et émergente, peuvent se voir plusieurs courants revendiqués par les théories contemporaines.

C'est en 1998 que je me suis rendu pour la première fois dans la région de la Chapada Diamantina, située dans l'état de Bahia. J'ai été attiré en ce lieu par toutes les histoires que l'on m'avait racontées à son sujet, ses paysages enchanteurs, ses innombrables cascades et ses vallées isolées. En arrivant dans la ville de Lençóis, peuplée alors de 3000 habitants, j'ai tout de suite été charmé par ses couleurs, son rythme et son atmosphère. Le site naturel où cette petite localité est logée se contraste directement avec les paysages que l'on peut observer au travers de la fenêtre de l'autobus venant de la ville côtière de Salvador et de ses millions d'habitants. Ces paysages entrevus en passant par l'intérieur des terres de Bahia,

---

<sup>1</sup> Lévi-Strauss, 1955, p.10



sans relief, arides, plutôt secs, et parsemés de quelques villages rappelant vaguement l'Afrique subsaharienne, nous conduisent cependant à une oasis montagnieuse démesurée : la Chapada Diamantina. Mon premier séjour était de seulement 15 jours. Pourtant, le temps me paraissait s'être arrêté. Pendant cette période, j'ai exploré la région et erré dans les différents villages, émerveillé par leurs couleurs, leur environnement, et la population locale aux visages souriants et ouverts. J'avais l'impression d'avoir découvert un lieu sortant tout droit d'un conte pour enfants.

Durant l'année 2000, je suis retourné dans cette région pour travailler en tant que coordinateur bénévole au sein de l'ONG<sup>2</sup> *Movimento Avante Lençóis*. Cette organisation proposait des ateliers quotidiens pour les jeunes enfants et adolescents de la population locale de la ville. En offrant diverses activités, telles qu'un atelier de bricolage, de peinture, de radio communautaire et un journal, ce projet apportait aux participants un espace dans lequel ils pouvaient apprendre de nouvelles choses, être à l'écoute des uns des autres et être écouté par les éducateurs. Sur-tout, cette organisation proposait une alternative à leurs occupations quotidiennes qui se résumaient souvent à quelques heures d'écoles et aux éventuelles tâches familiales à accomplir. La plupart du temps, les enfants étaient dans la rue. Au sein de l'ONG *Movimento Avante Lençóis*, il y avait un projet appelé *Grãos de Luz e Griô*<sup>3</sup> qui, à travers des ateliers éducatifs de musiques, de chants et de danses, adoptait une perspective basée sur l'identité culturelle des participants.

Au cours de l'hiver 2003, je suis retourné à Lençóis afin de réaliser un projet-photo pour le projet *Grãos de Luz e Griô*, devenu depuis lors indépendant<sup>4</sup>. Dès mon arrivée, je remarquais que la ville avait profondément changé. Je ne recon-

---

<sup>2</sup> Organisation non gouvernementale

<sup>3</sup> Graines de Lumière et Griot

<sup>4</sup> Le projet *Grãos de Luz e Griô* s'est séparé de l'ONG *Movimento Avante Lençóis* pour des raisons de divergences d'opinions et de méthodologie entre les éducateurs.

naissais plus les rues et les personnes. L'impact du tourisme se ressentait fortement. Le fossé économique et social existant entre les habitants locaux et les individus venus s'installer, attiré par l'économie touristique émergeant depuis peu<sup>5</sup>, s'était élargi. J'avais l'impression qu'il existait désormais deux, voire plusieurs, Lençóis et ces entités quasi indépendantes ne se rencontraient que rarement. En d'autres mots, il y avait le Lençóis des pauvres, partiellement visible au visiteur étranger, et le Lençóis du tourisme avec ses magasins et une population plus aisée, et de ce fait plus visible.

C'est dans cette atmosphère que je découvris réellement quels étaient les objectifs, les méthodes et le potentiel de ce projet, mais surtout l'importance qu'il avait auprès de la communauté<sup>6</sup>. Le projet offrait toujours des ateliers, mais avec une orientation éducative et artistique beaucoup plus poussée et organisée. Au moyen d'une méthodologie centrée sur l'expression de la réalité socioculturelle et l'identité affective, cette organisation tendait à conscientiser et revaloriser l'identité culturelle des participants pour combler l'écart entre ces deux réalités qui n'étaient que des métaphores pour des clivages sociaux plus importants, plus permanents, et plus enracinés dans l'histoire du Brésil. Ainsi, au travers des activités, ce projet préparait les enfants et adolescents locaux pour le présent ainsi que pour le futur, en ayant pour ancrage la reconnaissance de la valeur de leur patrimoine culturel. Comme nous le verrons, ce patrimoine culturel afro-brésilien a joué un rôle central dans le développement de l'identité nationale brésilienne. Cependant, il a été caché par les classes supérieures en déplaçant cette contribution vers un passé mythifié, laissant les Afro-Brésiliens dans un espace vide, oublié et ignoré

---

<sup>5</sup> Lençóis est la ville de départ pour les visites touristiques de la région de la Chapada Diamantina. L'écotourisme étant devenu populaire auprès des étrangers, il a contribué à l'augmentation de visiteurs séjournant dans la ville. Ce développement touristique a encouragé l'immigration nationale et internationale dans la ville, attirée par l'économie touristique, résultant à une diminution de l'emploi pour la population locale, et donc à sa marginalisation.

<sup>6</sup> J'ai distingué trois types de communauté à Lençóis: la communauté locale d'origine afro-brésilienne dans sa majorité, la communauté d'immigrés étrangers et nationaux travaillant dans l'économie touristique, et les touristes étrangers et nationaux.

par le système de gouvernance. Par l'intermédiaire du projet *Griô*, une dynamique socioculturelle s'était initiée dans toute la communauté locale urbaine et rurale de la municipalité. L'accent était mis sur la réalité socioculturelle des acteurs locaux et de leurs interactions. La perspective et la méthodologie développée par ce projet, vis-à-vis de l'éducation, mirent en évidence un point important quant à la marginalisation. En d'autres termes, j'ai noté que la réalité dans laquelle les élèves évoluent, ainsi que leur identité culturelle, ne participe pas, ou alors très peu, dans le processus éducatif des institutions publiques. Ainsi, ne pouvant pas s'extérioriser ou s'identifier dans ce qui est enseigné, beaucoup d'élèves se trouvent marginaliser de la culture politique nationale. Par conséquent, ils émergent de l'école sans le bagage culturel nécessaire pour avoir une place dans la communauté nationale. Ces observations ont ramené à moi les échos d'une question fondamentale maintes fois abordée. Je ne l'avais pourtant pas encore appliquée à un terrain éducatif concret. Si l'éducation est censée être un processus qui permet la socialisation et l'intégration d'un individu dans un groupe, afin que celui-ci devienne porteur de la culture et la transmette ; comment se fait-il que l'éducation, telle que conçue dans la société occidentale, ne réussisse pas à former des personnes capables de participer au processus d'intégration sociale et culturelle ?

En effet, les modèles dans lesquels nous évoluons sont essentiellement associés aux notions idéologiques qui lient le progrès et le changement social. Ces deux concepts entendus dans un cadre évolutif tracent leur origine dans le développement du capitalisme industriel (1700 à 1860), parmi d'autres tendances politiques et culturelles antérieures que la rationalité capitaliste a concrétisées<sup>7</sup>. Le système d'éducation a évolué dans une vision du monde où la rationalité, la technologie et la science ont une place prédominante dans la définition de la culture, des espaces publics et institutionnels, où les paradigmes de modernité, de progrès et de civilisation sont placés dans un processus d'évolution linéaire allant du « préhistori-

---

<sup>7</sup> Gardner, 1996

que » jusqu'à la civilisation moderne capitaliste. À ce sujet, Michel Foucault souligne, dans son ouvrage intitulé *Surveiller et Punir*<sup>8</sup>, l'établissement de procédures, du 16<sup>ième</sup> au 19<sup>ième</sup> siècle, visant à contrôler les corps et à rendre les individus « dociles et utiles ». C'est au moyen de mesures comme la surveillance, les examens, les classements qu'une discipline tendant à assujettir et maîtriser les multiplicités humaines s'est développée dans des établissements comme les hôpitaux, les écoles, et les collèges. Ces mesures instaurent de ce fait les notions du préhistorique, du civilisé, et de l'évolution. Aujourd'hui, l'évolution, synonyme d'ascension sociale, est un objectif partagé par tous. L'éducation représente l'unique ascenseur pour la grande majorité et surtout pour établir les politiques étatiques d'intervention sociale dans des milieux où les personnes sont désireuses d'améliorer leur statut de marginalisées. Depuis l'expansion du capitalisme, à travers la colonisation, puis au moyen de la modernisation et de la globalisation, ces paradigmes, partant de leurs bases nationalistes développées dans certains pays de l'occident, ils se sont propagés et sont devenus un « habitus<sup>9</sup> » de la politique du système mondial tel que conçu par les organismes voués à l'aide humanitaire et l'intervention sociale fondée et gérée par les pays occidentaux.

Par conséquent, lorsque l'éducation touche des populations minoritaires et surtout marginalisées par le système de valeurs qui définit les classes culturelles, elle peut prendre une tout autre dimension. Par exemple, elle peut contribuer à reproduire la marginalisation, ou l'acculturation, visant le statu quo comme il est, ou a été, le cas pour certains groupes autochtones ou pour la population afro-brésilienne. Ce qui n'est que très rarement questionné est le rôle que peut jouer l'école dans des communautés marginalisées et les interactions entre les différents acteurs en rapport avec l'identité culturelle. Surtout, quand telle identité minoritaire est en conflit avec une identité nationale. En élargissant cette perspective dans les villes à forte

---

<sup>8</sup> Foucault, 1975

<sup>9</sup> Bourdieu, 1980

densité de population, où les quartiers deviennent, par assimilation identitaire, des communautés autoconscientes<sup>10</sup>, la dimension que peut prendre un tel questionnement et une telle incohérence n'est pas négligeable. Le type de pédagogie employée dans certains cas où les personnes se sentent marginalisées est la plupart du temps inadéquat pour combler l'écart entre identité locale et identité régionale qui est souvent imposé par une catégorie dominante. Un projet d'éducation, donc, doit être évalué dans le cadre d'une hiérarchie politique qui aura tendance à résister à l'ouverture et au changement de classe sous-jacent à un tel projet. Pourtant, une élite, soit-elle locale ou internationale (dans le monde contemporain, celle-ci peut assumer une forme dépersonnalisée et institutionnelle), favorise normalement l'éducation pour transmettre des valeurs qui reproduisent une hiérarchie. Dans un monde en mouvement, il est important de repenser les méthodes pédagogiques utilisées afin que l'éducation appliquée dans les écoles soit adaptée aux nouveaux problèmes rencontrés, ou aux problèmes recourant. Il est clair que les modèles pédagogiques employés ne sont pas les seules causes de ces problèmes. Les conditions dans lesquelles les enseignants travaillent, leur salaire et surtout leur formation professionnelle peuvent être également interrogés. Ce sont ces questions contemporaines éducatives, pédagogiques et anthropologiques, soulevées par le projet *Grãos de Luz e Griô*, qui me poussèrent à choisir ce dernier comme sujet de mémoire.

### **I.1. Présentation de l'étude**

Le projet *Grãos de Luz e Griô*, situé dans la ville de Lençóis dans l'État de Bahia, vise les jeunes enfants et adolescents de la population locale. La majorité est d'origine afro-brésilienne et défavorisée. Grâce à ses activités et ses méthodes, ce

---

<sup>10</sup> Je fais référence ici à la notion de « structure de voisinage » employée par Arjun Appadurai dans son ouvrage intitulé *Après le Colonialisme: les conséquences culturelles de la globalisation*. Pour cet auteur, les voisinages sont « des communautés identifiées, caractérisées par leur actualité spatiale ou virtuelle et leur potentiel de reproduction. » (Appadurai, 2001, p. 247)

projet revitalise l'identité culturelle locale, les interactions entre les acteurs de cette communauté, et intègre les professeurs des écoles publiques de la municipalité de Lençóis dans cette dynamique. En d'autres termes, cette ONG propose de changer le regard que porte la population locale sur elle-même en utilisant les éléments partagés constituant l'identité culturelle de cette population. J'ai donc posé un regard anthropologique sur l'identité culturelle (et ses complexités) et l'éducation comme processus d'intégration sociale (et culturelle) au Brésil. Ceci dans le but de comprendre comment ces paradigmes sont vécus par la population locale et la manière dont ils sont abordés par le projet *Grãos de Luz e Griô*. L'objectif de cette recherche est de présenter ce projet en analysant le contexte dans lequel il existe, son fonctionnement, et l'impact de ce dernier auprès de la communauté locale de Lençóis.

Pour ce faire, il m'a fallu d'abord répondre à plusieurs questions pour comprendre la position défavorisée qu'occupe la population locale de cette ville et la perception que celle-ci a d'elle-même. La première concerne l'iniquité sociale au Brésil : quels sont les facteurs de l'inégalité sociale dans ce pays ? J'ai donc recherché dans l'histoire du Brésil les dynamiques qui sont à l'origine des structures sociales brésiliennes et surtout de ces contrastes sociaux. Deuxièmement, quelles sont les dynamiques identitaires au Brésil et que représente l'identité culturelle afro-brésilienne par rapport à l'identité nationale ? Dans ce dessein, j'ai porté mon attention sur l'une des principales particularités de ce pays : le métissage et les groupes identitaires présents ; ceci afin d'en dégager la culture afro-brésilienne et la position qu'elle occupe dans la société brésilienne. L'exploration de cette culture va permettre de comprendre le processus de construction identitaire de cette population vis-à-vis de l'identité nationale. Troisièmement, quelles ont été les diverses politiques de l'enseignement mis en place par les gouvernements brésiliens et qu'en est-il aujourd'hui ? L'analyse historique du développement de l'éducation au Brésil permettra d'expliquer sa situation générale actuelle, mais également ses dif-

férentes strates sociales que l'on trouve dans ce pays. Plus encore, elle nous éclairera sur les liens entre les constructions identitaires et l'éducation. La dernière question concerne le contexte local, autrement dit : quelles sont les réalités locales ? L'exploration des caractéristiques régionales ainsi que du développement historique et de la situation sociale actuelle permettra de saisir les enjeux et le climat dans lequel le projet *Grãos de Luz e Griô* évolue. En d'autres termes, l'étude du développement historique, des dynamiques identitaires et de l'éducation au Brésil nous renseignera sur les différents contrastes sociaux, culturels et économiques produisant l'inégalité sociale dans ce pays. L'étude du contexte local nous éclairera sur les pressions socioculturelles menant à l'affaiblissement de l'identité culturelle. Elle nous permettra également de saisir le rôle de l'éducation dans la production et la reproduction de la marginalité géographique et sociale.

En résumé, cette recherche a pour objectif principal de décrire ce projet qui se concentre sur l'éducation comme exemple de moyen de revitalisation culturelle et de conscientisation. De manière indirecte, cette étude interroge le rôle que peut jouer l'école dans les communautés isolées géographiquement et socialement. Ceci s'inscrit dans le domaine de l'anthropologie du développement et également dans une tentative de comprendre, comme l'ont déjà fait diverses théories contemporaines, le rapport entre le global et le local.

Je commencerai donc par présenter la partie méthodologique dans laquelle seront exposés le terrain et les méthodes utilisées pour recueillir les données. Ensuite, je présenterai le cadre théorique et les concepts déployés. Cette première phase de mon étude permettra au lecteur d'avoir une idée précise sur la façon dont cette dernière a été effectuée sur le terrain, et de cadrer la pragmatique employée. La contextualisation familiarisera le lecteur à la dynamique sociale et culturelle de la population visée par le projet *Grãos de Luz e Griô* à travers l'étude des contextes national, identitaire, pédagogique et local. La description de cette ONG expose

l'organisation structurelle et les méthodes utilisées, de même que les activités proposées. Pour terminer, la dernière partie de ce travail est une synthèse, et discute les impacts du projet sur la communauté de Lençóis.



## II. METHODOLOGIE

### II.1. Lieu

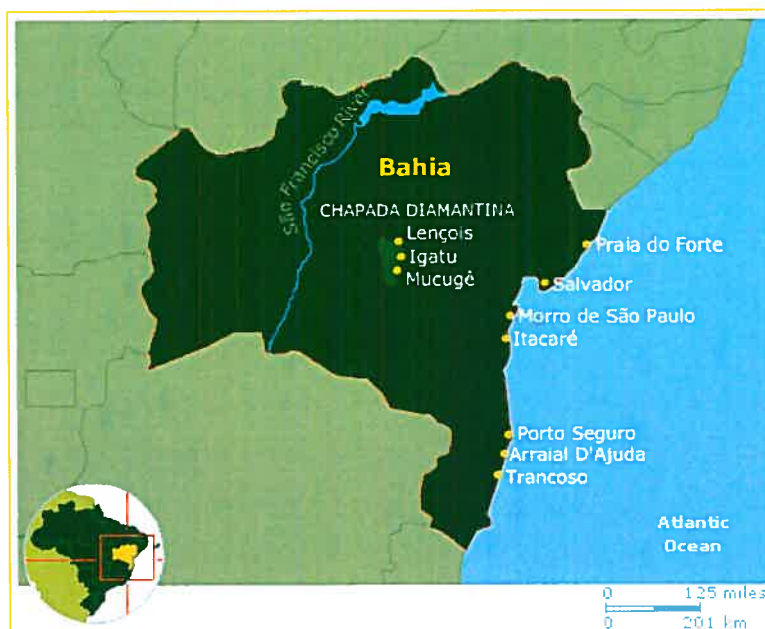
La ville de Lençóis se situe dans la région du *Nordeste* du Brésil, plus précisément à l'intérieur de l'État de Bahia, dans la Chapada Diamantina<sup>11</sup>. Mes recherches ont été réalisées en 2 périodes séparées d'un intervalle d'un an. Le premier séjour, de 7 semaines, s'est déroulé durant les mois de février et mars 2004. Le deuxième a été effectué en mars et avril 2005, totalisant 8 semaines. Le choix de ces périodes dépendait d'une part de mon emploi du temps personnel, de mon budget et d'autre part de la disponibilité des personnes selon le calendrier de l'ONG. Mes stages de recherche correspondent aux phases de préparation du programme annuel ainsi que du début de la reprise des activités de l'organisation. En effet, au Brésil, l'année scolaire est inversée par rapport à l'hémisphère nord. Cette période coïncide donc à une période se trouvant à cheval entre le moment où l'équipe du projet organise et prépare les activités pour l'année, réévalue le bilan de l'année précédente, et le moment où les activités reprennent. Elle est, par conséquent, propice pour réaliser les entretiens.

---

<sup>11</sup> voir figure 1 et 2



**Figure 1 :** Carte régionale du Brésil. Les recherches ont été effectuées dans l'État de Bahia dans la région Nordeste (source : <http://www.imoveisvirtuais.com.br>).



**Figure 2 :** Carte de l'État de Bahia, le projet Grãos de Luz e Griô se trouve dans la ville de Lençóis dans la Chapada Diamantina (source : <http://discoverbrazil.com/bahia.cfm>).

La ville de Lençóis se situe à environ 410 km de Salvador, capitale de l'état de Bahia. Le parc national de la Chapada Diamantina<sup>12</sup> est d'à peu près 370 km de longueur et 230 km de largeur, et possède un écosystème unique au monde. De ce fait, cette ville est une destination choyée pour l'écotourisme national et international.

Cette agglomération a une population d'environ 9000 habitants. La majorité est d'origine afro-brésilienne. Le reste de la population est constitué de Brésiliens venus de différentes parties du Brésil, essentiellement du *Nordeste*, et d'étrangers, principalement des Européens attirés par la beauté du lieu et par l'écotourisme. Selon ce profil très mixte, nous trouvons, donc, à Lençóis une population représentative du Brésil en général. Pas uniquement en raison de sa diversité culturelle et de son métissage typique des mégapoles telles que Rio de Janeiro ou plus encore São Paulo, mais parce qu'elle est un échantillon simplifié. Pour terminer, Lençóis est également une municipalité d'une superficie totale d'environ 1367 km<sup>2</sup><sup>13</sup> qui comprend un certain nombre de petites communautés rurales isolées à faible densité de population.

---

<sup>12</sup> voir figure 3

<sup>13</sup> voir figure 4



**Figure 3 :** Carte de l'État de Bahia de ces régions et du parc de la Chapada Diamantina. (Source : <http://revistaturismo.cidadeinternet.com.br/Dicasdeviagem/diamantina.htm>).



**Figure 4 :** Carte des municipalités du parc national de la Chapada Diamantina. (Source : <http://www.timberland.com.br>)

## II.2. Expériences précédant le terrain

Avant de commencer à décrire les différentes méthodes que j'ai utilisé pour recueillir les données, je voudrais rappeler au lecteur que je travaille avec ce projet depuis 6 ans. J'ai donc passé un certain temps au sein de cette communauté. Sans tenir compte des deux derniers stages que j'ai effectué auprès de l'ONG afin de réaliser les études de terrain propres à cette recherche, j'ai séjourné une première période de 6 mois durant l'an 2000 comme coordinateur bénévole. Au cours de cette période, j'ai non seulement participé à plusieurs ateliers déjà présents, mais également créés deux nouveaux ateliers : un atelier d'anglais et un atelier de journalisme. De ce fait, je prenais part aux différentes réunions et discussions de l'ONG et aussi au développement d'un nouveau projet qui aujourd'hui se nomme *projeto Griô*. C'est pendant ce séjour que je me suis totalement intégré dans l'association ainsi que dans la ville qui était alors moins grande et moins touristique. J'ai pu également perfectionner la langue portugaise que je parle désormais couramment. Cette immersion m'a permis d'établir de solides liens amicaux avec les membres de cette organisation, les enfants et certains résidents de cette ville. Pour terminer, j'ai appris énormément sur la culture de la région et par extension sur la culture et l'histoire de l'État de Bahia. Puis, j'y suis retourné plus tard pour un séjour de 3 semaines en décembre 2002. Durant cette période, j'ai réalisé un projet qui consistait à prendre des portraits photographiques de chaque enfant pour les *Amis de Suisse*, association qui participe financièrement à ce projet. De manière plus concrète, ces photos servent à trouver des parrains qui donnent 1 CHF par jour à l'enfant qu'ils choisissent de parrainer.

Le fait d'avoir effectué ces séjours et d'avoir établi une relation sincère de confiance et d'amitié avec les différents protagonistes de cette ONG et certains habitants m'a beaucoup aidé lors de mes études de terrain. En effet, les éducateurs, les habitants, les enfants et les adolescents me connaissaient en tant que moi-

même, c'est-à-dire comme intervenant et organisateur, et non uniquement en tant qu'anthropologue cherchant à tout prix à recueillir des données. Je reste convaincu qu'une telle perception plus complexe et plus intégrée facilite l'échange et le partage des connaissances. Il va sans dire qu'être catégorisé comme « anthropologue », « scientifique » ou « chercheur » peut freiner la mise en place d'une relation de confiance nécessaire au bon déroulement d'une étude. Elle peut également faire en sorte que les informateurs, qui se voient comme marginaux, ne veuillent tout simplement pas participer à la recherche. Ou plus communément, qu'ils fournissent des données et des images d'eux-mêmes qu'ils jugent utiles dans les démarches politiques, s'ils se voient comme défavorisés dans le système mondial. L'anthropologue est généralement un étranger qui peut faciliter cette ouverture au système mondial ou au moins confirmer, par inadvertance, le statut marginal de ses informateurs, et donc les informations sont parfois fortement contaminées par la politique et l'idéologie. Par exemple, au cours de cette étude, un de mes informateurs m'a demandé précisément ce qu'il en était de ma recherche, quel en était le but, et qui en bénéficierait. Ceci parce qu'il avait participé à plusieurs recherches et que les chercheurs, une fois leur investigation terminée, n'avaient plus jamais donné de nouvelles ni d'informations qu'auraient pu bénéficier les personnes impliquées. Dans mon cas, cet informateur me connaissait depuis le premier séjour que j'avais passé au sein de l'ONG, il était donc habitué à me voir et il avait pris conscience de mon implication. Il s'était de ce fait développé un climat de respect entre nous, ce qui me permettait d'avoir confiance dans les données produites à son contact. Pour terminer, je voudrais ajouter que la catégorisation est réciproque, le chercheur qui voit ses informateurs uniquement comme sujets de recherche pourrait se trouver limité quant à la qualité et la quantité d'information qu'il peut produire.

### II.3. L'information : observation, participation et entretiens

En conduisant ces études de terrain, j'ai utilisé plusieurs types de méthodes afin de recueillir les données. La première – participation/observation — consiste à participer à des activités (par exemple : un atelier) tout en observant leur dynamique. J'ai donc pris part aux activités que les éducateurs développaient avec les enfants tout en observant ceux-ci. J'ai également assisté aux réunions hebdomadaires des éducateurs, ainsi que celles de la coopérative. Ayant personnellement organisé plusieurs ateliers, j'ai pu expérimenter la position d'un éducateur. Lors de la participation active, le chercheur

Seeks to do what other people are doing, not so much to gain acceptance, but to more fully learn the cultural rules for behavior.<sup>14</sup>

Ceci m'a beaucoup aidé à comprendre la dynamique du projet, ses objectifs et sa méthodologie. Le fait d'avoir son propre atelier est une expérience unique, car elle permet de voir à quoi sont confrontés les éducateurs, mais également sert de porte d'entrée dans la réalité que vivent les participants. Par exemple, lors de mon séjour de 6 mois en 2000, l'ONG disposait d'un atelier de radio communautaire et les jeunes adolescents âgés de 15 à 18 ans réalisaient chacun un programme hebdomadaire de 1 à 2 heures. Le thème de l'émission était choisi par eux-mêmes et devait avoir un lien avec la communauté, par exemple la question d'hygiène publique. Certains des jeunes avaient quelques difficultés à préparer leur sujet. J'ai donc proposé aux éducateurs de créer un atelier qui aurait pour objectif le travail de journalisme afin de faciliter l'élaboration du sujet. Lors du premier atelier, j'ai discuté avec chacun des jeunes adolescents le thème qu'ils désiraient travailler. Comme premier exercice, j'ai donné à chacun un article de journal de quelques paragraphes et je leur ai demandé de résumer en une phrase si possible chaque pa-

---

<sup>14</sup> Spradley, 1980, p. 60

ragraphe. Lors du deuxième cours, aucun ne l'avait fait. J'ai donc proposé à l'un d'entre eux de lire son article à haute voix et de le synthétiser en quelques phrases. C'est ainsi que je me suis aperçu que leur niveau de lecture était très bas. Cette expérience m'a permis de comprendre le problème que les jeunes avaient avec le système éducatif et par extension le problème que rencontrent les jeunes enfants et adolescents en milieu rural brésilien. En d'autres termes, cette méthode de participation/observation m'a été fort utile pour faire partie du quotidien de l'ONG, pour saisir sa dynamique et ses objectifs. Elle m'a également permis de déchiffrer la réalité des jeunes en observant leur façon de parler, d'interagir, de se mouvoir et leurs comportements devant certaine situation.

La deuxième méthode que j'ai utilisée est l'entretien. Cette méthode est efficace pour dégager de l'information, car elle présuppose la participation formelle des informateurs. De plus, elle permet un contact direct et franc avec les personnes impliquées dans l'étude. Le choix des informateurs est une étape importante lors des recherches de terrain. Souvent, il est difficile pour le chercheur de choisir ou trouver le bon informateur. Je distinguerais deux types d'informateur : les informateurs « conscients » et les informateurs « non conscients. » Le premier est conscient de son rôle d'informateur et participe donc à l'étude volontairement. Un informateur « non conscient » est une personne dont les données sont le résultat de l'observation de la part du chercheur. Il n'est pas nécessairement conscient qu'il participe à l'étude du chercheur. Ce type d'informateur est important, à mon avis, car dans une discussion aussi quelconque soit-elle, une personne « consciente » peut devenir informatrice « non consciente ». Elle se familiarise avec l'anthropologue et oublie que la conversation est encadrée par la politique. De ce fait, elle peut transmettre des informations essentielles qui n'auraient pas pu émerger dans un autre contexte. Ainsi, en discutant avec une amie psychologue, j'ai pu obtenir des informations qui se sont avérées utiles pour mon étude. Dans le cadre de cette recherche et étant donné qu'elle porte sur une ONG qui contient une cer-



taine structure « hiérarchique », il m'était facile de trouver des informateurs « conscients. » Comme je l'ai mentionné auparavant, je connaissais bien les éducateurs et certains enfants et adolescents, ce qui a facilité mon accès aux informateurs potentiels.

Deux types d'entretiens ont été utilisés pour cette étude : les entretiens formels et les entretiens informels, ce qui correspond à peu près à la distinction entre informateurs « conscients » et « non conscients. » Les entretiens formels sont généralement organisés à l'avance au même titre que leur canevas de questions. Cette méthode a particulièrement été employée lors des entretiens avec les éducateurs du projet, les enseignants et les adolescents. Durant ce type d'entrevue, j'ai préparé une grille de questions selon le groupe d'informateurs que je questionnais<sup>15</sup>.

Les entretiens informels peuvent avoir lieu à n'importe quel moment et endroit. Ils sont donc spontanés. Cette méthode a été utilisée surtout avec certains enseignants ou habitants et 3 personnes faisant partie des groupes culturels<sup>16</sup>. Ainsi, lors d'une rencontre au hasard, par exemple au marché, je profitais de l'opportunité pour poser quelques questions en rapport avec mon étude.

De manière générale, les grilles de questions m'ont permis de recueillir les données nécessaires pour avoir une idée globale du projet, de sa portée concrète, de sa dynamique et de sa structure. Plus encore, elles m'ont amené à un niveau supérieur de compréhension des différents acteurs qui prennent part de manière directe ou indirecte au projet. Évidemment, ces questions ont ouvert la voie à des questions plus spécifiques.

---

<sup>15</sup> voir annexe I

<sup>16</sup> Les groupes culturels sont des personnes qui ensemble participent à des activités culturelles (groupes musicaux) ou religieux locaux. Ces groupes font donc partie intégrante de la culture locale de la région et participent à des représentations publiques lors d'événements annuels.

La dernière méthode que j'ai utilisée pour recueillir les données nécessaires à cette étude est une recherche bibliographique. J'ai inclus également tout le support écrit mis à ma disposition par les éducateurs du projet. Cette approche m'a permis de comprendre le système éducatif ainsi que le contexte socioculturel de la ville. Néanmoins, les données que j'ai recueillies au travers de cette méthode n'étaient pas exhaustives et devaient être complétées par des données résultant des autres méthodes décrites précédemment.

### III. CADRE THÉORIQUE

Cette étude anthropologique est, comme je l'ai présenté ultérieurement, une description du projet *Grãos de Luz e Griô* et étudie les processus de construction historiques, identitaires, et éducatifs au Brésil pour comprendre la position de la population locale de Lençóis. Mon objectif est de comprendre la situation sociale et économique dans laquelle se trouve cette population et d'identifier les pressions internes et externes qui affaiblissent l'identité culturelle locale. En d'autres mots, j'analyse le processus de construction identitaire d'un groupe spécifique ayant une identité historique particulière — l'esclavage — et la façon dont cette identité historique influence la dialectique hégémonique existant entre identité nationale et identité culturelle. Ceci, dans une perspective post-moderne où les catégories culturelles deviennent plus perméables et les mécanismes de construction et changement culturels se trouvent accélérés, ce qui est le cas du Brésil aujourd'hui. Cette nouvelle dynamique crée ainsi de nouvelles identités, pas toutes favorables aux marginalisés, car ces derniers parfois ont un accès réduit à des identités nouvelles du fait qu'ils ne possèdent pas le bagage politique et culturel nécessaire pour y accéder. Ce travail adopte donc une perspective dialectique et dynamique des notions de culture et de l'identité culturelle, car au centre de ces deux paradigmes se trouve le dialogue entre l'universalisme et le relativisme. Comme le note James Clifford :

Devant ce monde ambigu et aux voix multiples, il est devenu difficile de concevoir la diversité humaine comme étant inscrites dans des cultures délimitées et indépendantes les unes des autres. La différence est l'effet d'un syncrétisme inventif.<sup>17</sup>

Ainsi, c'est dans cette perspective dynamique que les notions de cultures et d'identités culturelles ont été abordées pour comprendre la culture locale. Je propose donc une perspective locale s'inscrivant dans un contexte national. Grâce à la

---

<sup>17</sup> Clifford, 1983, p.89

structure politique du pays et due à la mondialisation qui touche la communauté locale de cette ville depuis que l'écotourisme est devenu un phénomène occidental, la notion de local est davantage vue comme « indigène et rural ». En d'autres mots, le local n'est pas seulement entendu comme « tradition » ou même comme « culture ». Il représente également un lieu de lutte et de résistance au fur et à mesure qu'il est politisé et donc fragilisé par le « national » et par le « global ».

Plusieurs théories anthropologiques ont été mises à profit afin de stimuler la réflexion ou encore pour souligner certains de ces points. Entre autres, j'ai utilisé les théories de Benedict Anderson (1983), et de Herzfeld (1992, 2005) sur l'État-Nation. Je me suis inspiré de Arjun Appadurai (2001) sur l'identité nationale et sur la localité dans un contexte de modernisation et de globalisation. Les auteurs tels que Darcy Ribeiro (1995) et Roger Bastide (1957) m'ont éclairé sur les questions de l'identité brésilienne et de la culture afro-brésilienne. Pour terminer, Pierre Erny (1995) m'a permis d'aborder la question de l'ethnologie de l'éducation. Je me suis également référé à divers auteurs issus de plusieurs disciplines, comme la sociologie et l'éducation, pour comprendre les différents termes utilisés et alimenter la contextualisation de ce travail. Les ouvrages de Paulo Freire, qui insistent sur la conscientisation en pédagogie (la conscience dominée vs la conscience libérée), ont été des sources d'information importantes. Le sociologue Daniel Pécault, quant à lui, nous éclaire sur le rôle des intellectuels dans la construction identitaire brésilienne. Les auteurs, comme Julie Martineau (2003) et Anisio Teixeira (1969), nous offrent une étude approfondie de la complexité de l'éducation au Brésil dans un pays en constant renouvellement où se mêlent les préjugés du passé à la réalité sociale d'aujourd'hui. L'apport historique des auteurs nationaux comme Gilberto Freyre (2005) et Darcy Ribeiro (1995) ainsi que les auteurs non brésiliens comme Gérard Police (1996) et E. Bradford Burns (1980) ont été essentiels pour comprendre le cadre historique du développement du Brésil, l'évolution de la culture

afro-brésilienne, ainsi que la dynamique des enjeux identitaires de cette population. D'autres auteurs interviendront également tout au long de cette étude.

En raison d'un manque de littérature locale, je me suis intéressé à la culture populaire et folklorique afro-brésilienne au travers de chants de *capoeira*<sup>18</sup>, de chansons populaires, ainsi que de romans d'auteurs brésiliens comme Jorge Amado. Ceci m'a permis d'obtenir des informations concernant l'identité culturelle afro-brésilienne et la perception que ces derniers ont de leur culture. Le cinéma brésilien a été une source d'information importante, car il décrit de manière réaliste les pressions sociales et préjugés auxquels est confrontée la population afro-brésilienne. Ainsi, le film *Cidade de Deus* (2002) inspiré du roman de Paulo Lins et le téléfilm *Cidade dos Homens* (2003), les deux réalisés par Fernando Meirelles, présentent les *favelas*<sup>19</sup> de façon réelle. Ils nous invitent dans la réalité de Rio de Janeiro où l'invisibilité sociale de l'Afro-Brésilien, dûe aux préjugés des « blancs », souligne les enjeux locaux des discours identitaires : l'inégalité, la pauvreté et l'exclusion politique.

Pour terminer, afin de donner la priorité aux données ethnographiques, j'ai choisi de ne pas présenter ces théories séparément. Elles représentent pour moi un support qui m'a permis de comprendre certains phénomènes culturels. C'est pourquoi je préfère les faire dialoguer avec les différentes informations récoltées au cours de mes séjours de terrain. Cependant, elles auront une importance prépondérante lors de la discussion de concepts qui suit ce cadre théorique et de la contextualisation. Par ailleurs, le lecteur comprendra que j'ai tenté de « donner la parole » aux informateurs. Il était important pour moi de décrire ce projet de la manière la plus authentique possible et d'apporter la perspective de ce dernier pour mieux comprendre que la marginalisation n'est pas uniquement un statut formel. Elle représente également une condition psychique ressentie par les individus, qui l'assume

---

<sup>18</sup> Art martial brésilien d'origine afro-brésilienne.

et la normalise (dans le sens de Foucault), menant à des dynamiques ou même la résistance à l'hégémonie du centre peut devenir une forme de complicité.

Ainsi, comme le note James Clifford :

Un défi fondamental pour l'écriture ethnographique actuelle réside dans les diverses façons possibles de représenter adéquatement l'autorité des informateurs.<sup>20</sup>

L'ethnographie permet au chercheur une liberté quant au déroulement de son étude sur le terrain, à l'analyse des données recueillies, et à la présentation de son travail. Cette liberté est toutefois influencée par son expérience personnelle, sa réflexivité, ainsi que les relations établies avec les informateurs. La subjectivité et l'objectivité du chercheur se trouvent, dans un premier temps, plongées dans un conflit de domination qui, par la suite, s'efface pour laisser place à une réflexion où ces deux notions cohabitent. Dans ce mémoire, j'ai choisi de donner la priorité à deux nouveaux éléments : la sensibilité et les émotions. Lors de mes recherches de terrains, au cours de discussions avec mes informateurs ou durant ma participation à certaines activités du projet, ces deux dimensions se trouvèrent fortement engagées et m'influencèrent dans la rédaction de cette étude. Mon « autorité », en tant qu'ethnographe, se situe dans la perspective que j'ai adoptée pour organiser et analyser les données, mais aussi pour rédiger ce texte. Volontairement, j'ai tenté de respecter et de donner la priorité à la perspective des informateurs pour que mon autorité ethnographique ne déplace pas leur réalité vécue.

### **III.1. Discussion des concepts**

#### **III.1.1. Culture locale**

La notion de culture locale fait référence aux concepts de culture et de localité et, dans cette étude, d'échelle et d'espace politique. De plus, elle fait appel au

---

<sup>20</sup> Clifford, 1983, p.110

contexte et aux relations entre les catégories politisées. Arjun Appadurai dans son ouvrage, *Après le Colonialisme* (2001), propose une analyse de la notion de localité comme une qualité phénoménologique complexe de socialité et de reproductibilité que j'estime appropriée pour cette étude. Il introduit le terme de «structure de voisinage» pour parler des formes sociales existantes, dans lesquelles la localité est réalisée. Pour lui, les voisinages sont « des communautés identifiées, caractérisées par leur actualité spatiale ou virtuelle et leur potentiel de reproduction sociale<sup>21</sup> ». Selon Appadurai, et comme l'ont montré diverses études ethnographiques, la localité est d'une part matériellement produite (maison, technologie, etc.), mais elle est également un agent producteur de sujets locaux (rituels, cérémonies, etc.). La production de la localité est donc une relation historique et de ce fait une question de contexte et de relation de pouvoir.

Pour revenir au sujet de ce travail, la culture locale rentre dans cette perspective de la localité, dans le sens où elle est une production de sujets locaux, résultant du contexte historique du Brésil, et établit leur identité vis-à-vis d'un centre. Cependant, cette conception reste, à mon avis, un peu trop générale et statique par rapport à la réalité du monde actuel. Aujourd'hui, il ne fait aucun doute que les cultures sont le produit d'interactions sociales où s'articulent des enjeux de pouvoir, imagination, interdépendance et interpénétration. Ainsi, je me range aux côtés de Claude Lévi-Strauss lorsqu'il relève :

Une même collection d'individus, pourvu qu'elle soit objectivement donnée dans le temps et dans l'espace, relève simultanément de plusieurs systèmes de culture : universel, continental, national, provincial, local, etc. : et familial, professionnel, confessionnel, politique, etc.<sup>22</sup>

À cette citation, on pourrait ajouter que :

Le mode même du développement des sociétés contemporaines devient inter-culturel dans des contextes bien différents : décolonisations, guerres, génoci-

---

<sup>21</sup> Appadurai, 2001, p.248

<sup>22</sup> Lévi-Strauss, 1974, p.352

des, crises économiques, migrations, formation de blocs régionaux, construction européenne, mondialisation, mutations et clivages socio-économico-culturels, chômage et exclusion. Ces contextes associent le tragique à la complexité où s'articule le local et le mondial avec la perte des certitudes passées.<sup>23</sup>

Ainsi, l'on peut dire que dans le monde contemporain la production et la reproduction des cultures locales se trouvent fragilisées pour plusieurs raisons. Comme nous le verrons, j'ai analysé deux facteurs participant à l'érosion de la culture locale. D'une part les activités de l'État-Nation moderne qui tendent à produire sa population dans un espace plat et homogène, notamment au travers de la politique étatique définissant l'éducation. D'autre part, les mouvements de population créés et attirés par le développement économique, comme l'industrie touristique.

### **III.1.2. Identité culturelle**

Pour parler d'identité culturelle de manière générale et dans un contexte moderne, il est incontournable, à mon avis, de noter qu'entre le 15<sup>ième</sup> et le 19<sup>ième</sup> siècle s'est produit un événement ou la civilisation occidentale a en quelque sorte pris les avantages sur les autres. Ainsi, comme Amin Maalouf le souligne :

Ce qui est certain, et capital, c'est qu'un jour une civilisation déterminée a pris les rênes de l'attelage planétaire dans ses mains. Sa science est devenue la science, sa médecine est devenue la médecine, sa philosophie est devenue la philosophie, et ce mouvement de concentration et de « standardisation » ne s'est plus arrêté, bien au contraire, il ne fait que s'accélérer dans tous les domaines et dans tous les continents à la fois. [...] Où que l'on vive sur cette planète, toute modernisation est désormais occidentalisation. Une tendance que les progrès techniques ne font qu'accentuer et accélérer. Un peu partout on trouve, certes, des monuments et des ouvrages qui portent l'empreinte de civilisations spécifiques. Mais tout ce qui se crée de neuf – qu'il s'agisse des bâtiments, des institutions, des instruments de connaissance ou du mode de vie – est à l'image de l'Occident.<sup>24</sup>

Il n'est pas question ici de porter un jugement sur ces faits, mais je pense important de poser un regard anthropologique sur les conséquences qu'ils impliquent

---

<sup>23</sup> Marin, 2000, pp.3-4

<sup>24</sup> Maalouf, 1998, pp. 82-84



pour les « autres ». Il est clair que cette réalité n'est pas vécue de la même façon par tout le monde. Certains restent silencieux, d'autres s'expriment de manière créative, et certains ont recours à la violence pour affirmer leurs identités contre cette domination souvent tacite, mais toujours présente. Vue dans ces termes, l'identité est ce qui nous différencie des autres, mais également ce qui nous lie à d'autres individus selon des critères d'appartenances partagés, volontairement ou non.

L'identité de chaque personne est constituée d'une foule d'éléments qui ne se limitent évidemment pas à ceux qui figurent sur les registres officiels. Il y a, bien sûr, pour la grande majorité des gens, l'appartenance à une tradition religieuse ; à une nationalité, parfois deux ; à un groupe ethnique ou linguistique ; à une famille plus ou moins élargie ; à une profession ; à une institution ; à un certain lieu social... Mais la liste est bien plus longue encore, virtuellement illimitée : on peut ressentir une appartenance plus ou moins forte à une province, à un village, à un quartier, à un clan, à une équipe sportive ou professionnelle, à une bande d'amis, à un syndicat, à une entreprise, à un parti, à une association, à une paroisse, à une communauté de personne ayant les mêmes passions, les mêmes préférences sexuelles, les mêmes handicaps physiques, ou qui sont confrontées aux mêmes nuisances. Toutes ces appartenances n'ont évidemment pas la même importance, en tout cas pas au même moment. Mais aucune n'est totalement insignifiante. Ce sont les éléments constitutifs de la personnalité, on pourrait presque dire « les gènes de l'âme », à condition de préciser que la plupart ne sont pas innés.<sup>25</sup>

Par conséquent, l'identité culturelle et la culture sont ce qui différencie un certain nombre de gens et regroupent d'autres selon ces mêmes critères, surtout locaux. L'identité culturelle est donc, dans un sens, un sentiment d'appartenance collective. Cependant, elle n'est pas nécessairement vécue de manière consciente dans l'expérience quotidienne des individus qui la partagent. Elle peut devenir consciente lors de pressions internes ou externes vécues qui menacent les valeurs culturelles ou l'identité, c'est-à-dire, quand le champ d'éléments partagés devient restreint ou limité par une structure politique inégalitaire.

Au Brésil, la diversité culturelle est le résultat, comme nous allons le voir, du développement historique de ce pays. Elle fait l'objet de discours identitaires de certains groupes en réponse à la structure sociale et à la politique inégalitaire du pays,

---

<sup>25</sup> Maalouf, 1998, pp.16-17

de même que la mondialisation. Ainsi, l'identité culturelle dont il est question dans cette étude est d'une part Afro-Brésilienne, « o *negro* », elle s'est développée au travers de l'esclavage. D'autre part, elle est également rattachée au concept de culture locale et du contexte de cette ville, maintenant plongée dans un monde plus étendu grâce à l'écotourisme

### III.1.3. Développement

Cette étude n'analyse pas la question du développement à proprement parler. Cependant, elle est liée en partie à ce concept dans le sens où il s'agit d'une ONG dont les activités ont pour objectif d'apporter un certain « développement » à la communauté locale. Il est essentiel à mon avis d'utiliser ce concept avec la plus grande attention, car il a été employé de bien des façons, et les différentes théories élaborées autour cette notion ont été l'objet de bien des discussions. Aujourd'hui, on peut dire que la majorité des débats politiques internationaux sont liés à ce concept. Depuis son origine « internationale, » initiée par le président américain Truman en 1945<sup>26</sup>, ce terme a fait son chemin, et fait partie intégrante de la conception occidentale du monde qui définit les pays selon un critère de développement économique. On peut critiquer de façon justifiée les différentes politiques et stratégies nationales et internationales qui ont pour but d'éliminer la pauvreté et la faim dans le monde. Elles ont par ailleurs, paradoxalement, contribué à augmenter ces problèmes souvent sous une autre forme qui devient la dépendance sur l'autre et l'affaiblissement du local. Cependant, on ne peut nier que ce concept a contribué, également, à sensibiliser la population occidentale à la pauvreté. Aujourd'hui, différents organismes locaux, nationaux et internationaux travaillent afin de remédier à ces « problèmes ». Le point essentiel ici est que nous sommes tous conscients de ces injustices. Ainsi, lors de grandes catastrophes naturelles, comme le Tsunami de 2004 en Asie du Sud-est, la conscience collective a engen-

---

<sup>26</sup> Escobar, 1995, p.3

dré un élan de générosité de la part des populations mondiales, et non pas toujours des plus favorisées économiquement. Au cours des 50 dernières années, plusieurs auteurs de divers domaines académiques se sont penchés sur ce concept et sur son application politique et économique. L'échec des différentes stratégies internationales et nationales élaborées pour améliorer la condition de vie des pays du « tiers-monde » a abouti à l'impasse soulignée par les théoriciens du développement. Ainsi comme le note Gilbert Rist :

On pourrait à loisir commenter ces définitions et mettre en évidence leurs divers présupposés : évolutionnisme social (le rattrapage des pays industrialisés), individualisme (il s'agit de développer la personnalité des êtres humains), économisme (croissance, accès au revenu). On pourrait également relever leur caractère tantôt normatif (ce qui doit arriver), tantôt instrumental (à quoi cela sert) [...], le grand défaut de la plupart des pseudo définitions du « développement » tient au fait qu'elles sont généralement fondées sur la manière dont une personne (ou un ensemble de personnes) se représente (nt) les conditions idéales de l'existence sociale [...] Si le « développement » n'est qu'un terme commode pour résumer l'ensemble des vertueuses aspirations humaines, on peut conclure immédiatement qu'il n'existe nulle part et qu'il n'existera probablement jamais !<sup>27</sup>

Cependant, le développement existe réellement au travers de diverses actions menées par une mosaïque d'institutions dont les objectifs présentent autant de variantes qu'il existe de présupposés au concept de développement. Lorsque l'on étudie les différentes propositions théoriques qui tendent à trouver des solutions à l'impasse du concept de développement, on s'aperçoit que la majorité de ces dernières encouragent des stratégies (sociales, économiques, politiques) aux niveaux macro (international) et méso (national) afin d'atteindre le niveau micro (local). Peu d'entre elles suggèrent des solutions offrant des approches novatrices. Cependant, la démarche qui me semble la plus intéressante dans une perspective générale anthropologique, et pour cette étude en particulier, est celle proposée par Norman Long (1990) et Arturo Escobar (1995) : l'approche centrée sur l'acteur. Cette approche se distingue des autres propositions du fait qu'elle présente une vision

---

<sup>27</sup> Rist, 2001, pp.20-23

orientée sur le local. Pour ces deux auteurs, le niveau local est essentiel et les politiques de l'État-Nation devraient appuyer les mouvements sociaux à l'échelle locale, car ils sont, selon ces auteurs, les mieux placés pour soutenir leurs intérêts propres. Ils ajoutent également que tout n'est pas déterminé par l'échelle macroscopique ; les acteurs à l'échelle locale peuvent avoir des impacts à l'échelle méso (nationale) au travers de leurs revendications et leur engagement (où refus) politique.

Pour terminer, le concept de développement souligne, à mon avis, deux points essentiels de la société occidentale. Premièrement, le discours du développement a permis de manière indirecte l'émergence de nouvelles formes d'organisations ayant des rôles politiques importants dans des domaines comme l'environnement, l'humanitaire, ou l'économie. Il présente donc une fluidité qui contraste avec les structures étatiques traditionnellement rigides. Deuxièmement, ce discours a favorisé l'apparition d'une solidarité collective transnationale, et ce transnationalisme est une caractéristique de la mondialisation. Ainsi comme le démontre Arjun Appadurai :

Les organisations non gouvernementales (ONG) qui se développent aux quatre coins du monde, souvent en liaison avec les situations de crise, sont très représentatives d'un modèle politique ancré dans la société civile et qui transcende allègrement les frontières nationales.<sup>28</sup>

### **III.1.4. Éducation**

Incontournable à notre discussion de la notion de l'éducation est le dialogue entre les disciplines de l'anthropologie et de l'éducation. Depuis ses débuts, le terme de culture est un concept clé de l'anthropologie. Je ne rentrerai pas ici dans le débat animant la notion de culture. Ceci étant dit, il est intéressant de noter que l'action éducative est intrinsèque à la notion de culture afin que celle-ci puisse exister et se

---

<sup>28</sup> Appadurai, 2001, p.19

reproduire. Pierre Erny, ethnologue français spécialisé dans l'ethnologie de l'éducation, définit l'éducation comme suit :

L'ensemble des moyens que consciemment ou non une société met en œuvre pour transmettre sa civilisation aux générations montantes et ainsi se survivre à elle-même.<sup>29</sup>

En étudiant les différents courants de pensée anthropologiques, l'on constate que la notion d'éducation est approchée de diverses manières. Pour l'anthropologie évolutionniste, l'éducation se transforme en fonction de l'évolution de la société. L'anthropologie fonctionnaliste recherchera à démontrer que l'éducation tend à s'organiser en sous-système et est en relation avec tout autre aspect de la culture. L'anthropologie culturaliste s'intéresse aux relations entre individu et société, culture et personnalité. Elle approche l'éducation comme médiateur entre les deux. Quant à l'anthropologie structuraliste, elle considère l'éducation comme un système auquel on peut appliquer une analyse structurale. Au travers de cette brève description, nous pouvons affirmer que la notion d'éducation est un concept qui a occupé une place non négligeable en anthropologie. Elle a aidé à comprendre la notion de culture, de sa transmission et de son rôle dans l'émergence d'une identité nationale politique. Inversement, l'anthropologie, en tant que discipline, peut servir d'outil pour expliquer le phénomène social qu'est l'éducation.

Ceci étant dit, il est juste de constater que la perspective dont laquelle la notion d'éducation a été abordée en anthropologie classique est statique et ne tient pas compte des changements sociaux et culturels. L'éducation est souvent réduite dans sa définition à la fonction qu'elle occupe qui est d'instruire et de reproduire la culture. Cependant, l'éducation est une notion plus complexe :

L'éducation, c'est l'action exercée sur les enfants par les parents et les maîtres. Cette action est de tous les instants, et elle est générale. Il n'y a pas de période dans la vie sociale, il n'y a même, pour ainsi dire, pas de moment dans la journée où les jeunes générations ne soient pas en contact avec leurs

---

<sup>29</sup> Pierre Erny, 1995, p.11

aînés, et où, par suite, elles ne reçoivent de ces derniers l'influence éducatrice. Car cette influence ne se fait pas seulement sentir aux instants très court où parents ou maîtres communiquent consciemment, et par la voie d'un enseignement proprement dit, les résultats de leur expérience à ceux qui viennent après eux. Il y a une *éducation inconsciente* qui ne cesse jamais. Par notre exemple, par les paroles que nous prononçons, par les actes que nous accomplissons, nous façonnons d'une manière continue l'âme de nos enfants.<sup>30</sup>

Cette citation nous montre que l'éducation ne se résume pas seulement à l'action exercée sur les jeunes par les adultes et les représentants d'institutions autorisées par la société de manière consciente. Il y a également une action plus subtile qui s'exerce sur les intéressés de façon constante. L'enfant dès son plus jeune âge est inséré dans une société et est imprégné de ces valeurs de manière inconsciente par lui-même et par les adultes qui l'entourent. L'éducation va également imposer un système de discipline et de contrôle du corps humain dans un espace spatial temporel. L'éducation fait partie, comme le souligne Foucault, d'une des techniques définissant

un certain mode d'investissement politique et détaillé du corps, une nouvelle « microphysique » du pouvoir.<sup>31</sup>

La dimension politique de l'éducation qui a émergé dans les années 1970, par les écrits des auteurs comme Paulo Freire et Michel Foucault, apporte un caractère dynamique à la notion d'éducation. Pour le sociologue brésilien Freire, l'éducation telle que transmise par les institutions sert à conserver l'hégémonie des oppresseurs sur les opprimés, et il propose une méthodologie éducative en rupture avec les méthodes d'enseignement classique. En d'autres termes, pour cet auteur, l'éducation peut contribuer à changer la culture politisée. Michel Foucault, dans son ouvrage *Surveiller et Punir* (1975), démontre que les institutions, comme l'école, servent à maîtriser les multiplicités humaines et à évacuer l'intersubjectivité comme source d'autonomie. Pour ces deux auteurs, donc, la no-

---

<sup>30</sup> Durkheim, 1922, p.69

<sup>31</sup> Foucault, 1975, p.163

tion d'éducation devient dynamique, car elle sert à instruire et reproduire la culture, mais également à transformer la culture.

À cela, on doit ajouter qu'au centre de la notion d'éducation se trouve la distinction entre la réalité vécue et la réalité idéalisée. En d'autres termes, il est nécessaire de distinguer l'état effectif de la représentation qu'un groupe se fait de lui-même et la projection de ce qu'il voudrait être<sup>32</sup>. Dans ce sens, l'éducation formelle, celle des institutions et qui est généralement perçue par la masse comme étant la véritable éducation, a pour objectif principal d'imprégner l'enfant de l'image idéale qu'elle se représente et se fait d'elle-même. Elle peut également servir, comme l'a démontré Foucault<sup>33</sup>, à inculquer une discipline et un contrôle sur le corps humain. L'éducation informelle devient en ce sens, l'éducation reçue au travers du vécu. Elle est souvent en contraste direct avec l'éducation formelle qui présente des idéaux et des postulats idéologiques aux enfants. Il semblerait que ce contraste entre l'éducation formelle et informelle, entre l'idéal et la réalité, est d'autant plus fort dans les sociétés complexes où les distances entre les classes sont souvent plus prononcées sur la dimension économique et politique. Cependant, ces distances restent cachées par une culture dite démocratique et supposément partagée.

Aujourd'hui, les problèmes de violence et de délinquance (par exemple les émeutes dans les banlieues françaises du mois de novembre 2005) peuvent être analysés comme étant le fruit de l'écart entre l'idéal et le vécu. Cet écart devient évident quand certaines catégories prennent conscience qu'elles n'ont pas le même accès aux outils culturels qui leur permettraient d'atteindre l'idéal. En d'autres termes, les jeunes membres de communautés défavorisées ou marginalisées réalisent, par les difficultés qu'ils rencontrent à trouver un emploi par exemple, que la réalité

---

<sup>32</sup> Erny, 1995, p.12

<sup>33</sup> Foucault, 1975

sociale dans laquelle ils vivent est loin de correspondre à l'idéal transmis au travers de l'éducation formelle. Les valeurs transmises par ce mode d'éducation se trouvent en contradiction avec ce qu'ils vivent. En résulte un sentiment d'incompréhension ou de rejet de la société environnante, qui s'extériorise souvent par la violence.

Par ailleurs, l'éducation formelle, telle qu'enseignée dans la majorité des pays, ne tient pas compte de l'identité locale des participants. La diversité culturelle que l'on trouve dans les grands centres urbains ainsi que l'isolement géographique de certaines communautés rend l'éducation formelle trop homogène. Elle est donc orientée à un projet politique venant du pouvoir centralisé. Par conséquent, elle ne permet pas à certaines populations de s'identifier. L'on soulignera l'existence de nouvelles propositions d'éducatrices développées dans les communautés indigènes de différents pays, comme les États-Unis et la Nouvelle-Zélande. Ces propositions éducatrices tiennent compte d'une part des besoins de ces populations en matière de revalorisation culturelle (par l'apprentissage de la langue notamment) et également le curriculum étudié conforme à celui de l'éducation formelle. Dans certains cas, et pour certaines populations, elles font partie intégrante de revendications politiques (self-determination, self-education).

Au Brésil, comme nous allons le voir dans cette étude, le niveau élevé d'analphabétisation, et l'inaccessibilité à l'éducation universitaire des classes défavorisées consolident l'idée que l'éducation favorise l'inégalité sociale. L'inexistence d'un curriculum afro-brésilien renforce la différence entre réalité vécue et projection de l'État-Nation brésilien, toujours sous le contrôle d'une élite. Cette étude va donc approcher la notion de l'éducation au Brésil dans le contexte d'une population dominée (Afro-Brazilien) et isolée géographiquement (Lençóis), et dans la perspective de différenciation entre éducation formelle et vécue, ainsi



que sa dimension politique. Les différentes méthodologies employées par le projet sont des suggestions de réflexion quant au type de pédagogie utilisée.

## IV. CONTEXTUALISATION

### IV.1. Contexte National : Généralités et particularités

Le Brésil est un pays de 180 millions d'habitants dont 80 % vivent dans les villes. Avec un PNB d'environ 514 milliards de dollars, soit un PIB par habitant d'approximativement 2900 \$, ce pays est considéré comme l'une des dix premières puissances industrielles mondiales. En effet, le Brésil est le premier exportateur de sucre, de café, d'oranges et de soja, le deuxième exportateur de viande, le septième producteur d'acier, et le douzième producteur de pétrole<sup>34</sup>. Cependant, il reste un pays socialement inégalitaire et il est situé au 62<sup>ième</sup> rang mondial de l'indice de développement humain et 66<sup>ième</sup> pour l'éducation<sup>35</sup>.

#### IV.1.1. La colonisation du Brésil (1500-1822) : particularités et caractéristiques

Le Brésil a été « découvert » par Pedro Alvarez Cabral le 22 avril 1500 et fut donné au roi du Portugal. Quatre centres principaux de peuplements sont à l'origine de la formation du pays — Maranhão, Pernambouco, Bahia, et São Vicente — tous situés sur le littoral, très éloignés l'un de l'autre et ne communiquant que par la mer. Ces centres, en se développant, ont peu à peu formé des îlots qui, en grandissant, se sont rencontrés et ont donné naissance au Brésil. Autrement dit, la formation du Brésil peut être comparée à une formation ganglionnaire, comme le suggère Roger Bastide<sup>36</sup>.

La période de 1549 à 1808 est considérée comme la consolidation du Brésil. Elle est caractérisée par l'émergence d'une population hybride issue, comme nous le verrons, d'un métissage entre les colons brésiliens, les indigènes, et les esclaves.

---

<sup>34</sup> Broggio, Céline et Martine Doulers, 2005, pp.25-31

<sup>35</sup> Broggio, Céline et Martine Doulers, 2005, pp.1-2

<sup>36</sup> Bastide, 1957

Deuxièmement, les territoires littoraux du nord et du sud puis des terres intérieures sont colonisés. Troisièmement, un système économique, basé sur la monoculture et totalement dépendant de l'Europe pour l'exportation, se développe. Pour terminer, le Brésil passe d'un statut politique de colonie à celui de royaume. Ainsi, E. Bradford Burns caractérise le Brésil de cette période d'une amalgamation sociale, d'une expansion territoriale, d'une dépendance économique, et des fluctuations politiques.

Les caractéristiques de la colonisation brésilienne sont multiples ; cependant, on peut souligner certaines particularités qui dès le début la démarquent de l'expérience coloniale anglo-saxonne et espagnole. Premièrement, sa particularité réside dans sa configuration aventureuse. En effet, il s'agit davantage d'une colonisation fondée sur l'aventure et la souplesse, qu'une colonisation fondée sur le travail et sur l'exploitation soutenue selon un modèle européen. Les nouveaux territoires sont vastes et au contraire de l'Anglo-Saxon ou de l'Espagnol, le Portugais se moule dans son nouvel environnement tropical. Il emprunte à l'indigène ses méthodes d'agriculture et une partie de son alimentation, et l'utilise comme main-d'œuvre. Par la suite, celle-ci sera remplacée par la main-d'œuvre africaine. Deuxièmement, la société coloniale repose sur une triple base, le latifundium, la monoculture, et l'esclavage :

Société aristocratique, avec le maître blanc au sommet, possesseur de vastes domaines et de moulin à sucre, — le serf ou le client indien fixé à son domaine, plus bas — et enfin, l'esclave noir qui occupe le dernier échelon de cette hiérarchie.<sup>37</sup>

Cet héritage aura, comme nous le verrons, un profond impact dans la construction du Brésil. Malgré l'apparition d'une administration centrale portugaise au cours du 18<sup>ième</sup> siècle avec la découverte de l'or, cette dernière restera à l'ombre des seigneurs des plantations et des moulins qui alimentent la fortune de la couronne por-

---

<sup>37</sup> Bastide, 1957, p.24

tugaise. Cette deuxième particularité de la colonisation brésilienne souligne donc sa structure sociale et économique unique. En effet, contrairement aux Anglo-Saxons et aux Espagnols, qui favorisent des intérêts urbains de commerçants et de fonctionnaires, les Portugais favorisent les intérêts ruraux et ne permettent pas le développement de l'industrie et du commerce.

À la concentration démographique de Lima, de Mexico, plus tard de Buenos Aires, s'oppose la dispersion de la population brésilienne sur le sol, son éparpillement en « maison de maître » et masures d'esclaves, son émiettement en familles séparées par des distances parfois considérables, des déserts d'eaux ou de bois. Les relations de mariage, entre cousins germains, entre seigneurs blancs, remplacent ici les relations de voisinage, le rapprochement des hommes habitant la même rue, pour créer une première forme de solidarités.<sup>38</sup>

Finalement, à l'opposé de la colonisation anglo-saxonne ou encore espagnole, la colonisation brésilienne se distingue par le métissage. Selon Gilberto Freyre, les origines de ce métissage sont d'une part le manque de femmes blanches à disposition au début de la colonisation et la nécessité de peupler les nouveaux territoires et, d'autre part, les attractions à l'exotisme que le Portugais a développé au cours des siècles. Très rapidement émerge une société hybride issue de la polygamie entre blancs et indigènes, et par la suite blancs et esclaves :

The three groups, Indian, European, and African, lived and mixed together with, all factors considered, a minimum of friction, although the brutality of the experience for the Indians and blacks should not be dismissed. In the process three continents fused sexually, socially, linguistically, and culturally to form a nation much more homogeneous than any other of comparable size. A hybrid civilization emerged and so did a new type of person, the Brazilian, the compound product of extraordinary diverse elements. It would not be an exaggeration to affirm that this new «race» conquered the new world.<sup>39</sup>

Ceci étant dit, cette configuration structurelle de la société coloniale brésilienne change au cours du 18<sup>ième</sup> siècle avec la découverte d'or en 1694 et de diamants en 1729. Petit à petit, le contrôle centralisé se met en place, et le développement ur-

---

<sup>38</sup> Bastide, 1957, p.26

<sup>39</sup> Burns, 1980, p.56

bain commence son essor. À proximité des mines émergent des villes, et avec ces dernières, une nouvelle classe sociale : la classe moyenne.

Aux mines, entre le riche blanc et l'esclave noir s'interposent les petits artisans : constructeurs, menuisiers, sculpteurs d'images de saints, petits commerçants, les intellectuels, blancs ou mulâtres, perméables aux modes nouvelles, aux idées étrangères, en particulier aux théories des Encyclopédistes français. Un esprit national naît.<sup>40</sup>

Durant la période du 18<sup>ième</sup> au 19<sup>ième</sup> siècle, le Brésil est le théâtre de changements socioculturels importants qui aboutissent, en 1822, à la proclamation de l'indépendance du Brésil. En effet, au fur et à mesure que les centres urbains se développent durant le 18<sup>ième</sup> siècle, une classe intellectuelle émerge de l'élite et de la classe moyenne. Une infrastructure intellectuelle se construit progressivement, essentiellement dans les centres urbains. On voit apparaître des bibliothèques, des académies, et des librairies. Ces milieux, favorisant l'introduction, la discussion et la circulation de nouvelles idées venues d'Europe, permettent l'émergence d'une nouvelle mentalité brésilienne. Peu à peu, une image du Brésil se détachant du Portugal et du reste du monde commence à prendre forme au sein de la classe intellectuelle et avec elle, un sentiment national qui a facilité l'indépendance<sup>41</sup>.

#### **IV.1.2. La période postcoloniale brésilienne : 1822 — 1979**

La période postcoloniale brésilienne est une phase de fluctuations politiques, sociales et économiques dans laquelle l'idéologie nationale, fortement influencée par les idées européennes, prend forme. Cette conjonction d'évènements transforme peu à peu le pays en État-Nation. Au cours de cette période, le Brésil se détache de son passé pour forger une société complexe, mais paradoxalement conserve ses racines coloniales. Les caractéristiques de cette période sont multiples et afin de ne pas tomber dans une analyse exhaustive du processus de construction du Brésil, j'en dessinerai les traits principaux qui ont un impact sur la construction nationale.

---

<sup>40</sup> Bastide. 1957, p.35

<sup>41</sup> Burns, 1980, p.147

La première période, 1822-1889, est une phase de transition durant laquelle les nouvelles idées capitalistes venant d'Europe prospèrent et se confrontent avec les traditions du passé : la monoculture et l'esclavage. Le Brésil de cette période est caractérisé par une croissance économique liée à l'exploitation du café et à une relative stabilité politique menée par l'empereur. Ces deux facteurs favorisent l'introduction de nouvelles idées venues d'Europe ainsi que d'innovations technologiques. Les idées européennes des lumières, de l'évolution de Charles Darwin et Herbert Spencer, ainsi que le positivisme, ont un impact important sur l'élite brésilienne intellectuelle des zones urbaines désireuse de reproduire l'Europe au Brésil. Ainsi, le concept de progrès entendu par cette élite est basé sur les modèles de l'Europe et de l'Amérique du Nord. Pour celle-ci, le progrès passe par la diffusion de l'éducation, le progrès technologique, l'industrialisation, et l'urbanisation<sup>42</sup>.

Dans la zone rurale, l'industrie sucrière perd peu à peu de son importance due à la concurrence internationale. Une nouvelle économie émerge, celle du café et de ses grands propriétaires fonciers. Ces derniers représentent une nouvelle élite, moins conservatrice que leurs prédécesseurs<sup>43</sup>. Ils sont davantage dépendants des fluctuations du marché international et donc réceptifs aux nouvelles idées comme les doctrines capitalistes du libre-échange. Par étapes, ces élites prennent le contrôle du gouvernement et l'abolition de l'esclavage du 13 mai 1888 marque le prélude de la fin du règne de l'empereur Pedro II. En 1889, la République est proclamée et le Brésil prétend rentrer dans le monde moderne.

Durant la période de 1889 à 1922, le Brésil est un pays en changement, caractérisé par l'hégémonie croissante des producteurs de café. Le café a une place prédomi-

---

<sup>42</sup> Burns, 1980, p.209

<sup>43</sup> A ce sujet, Burns note : « The sugar planters, who were spokesmen for the conservatives doctrines, were intimately allied with the imperial government and were dependent upon protective tariffs. [...] They acted on the assumptions that slavery would always exist, that the sugar aristocracy would always be important to the government, and that the government would always support the sugar industry. » (Burns, 1980, 189)

nante dans la construction du pays, tout comme le sucre et l'or pendant la période coloniale. En effet, pour Roger Bastide trois civilisations se succèdent, chacune d'elles laissant des traces distinctes et continues : la civilisation du sucre, la civilisation du diamant, et la civilisation du café. L'importance économique du café fait basculer le pouvoir du nord-est du pays au sud-est, particulièrement les régions de São Paulo, Rio de Janeiro et Minas Gerais. En d'autres termes, le pouvoir des seigneurs de moulin passe aux *fazendeiros*, grands propriétaires terriens<sup>44</sup>. À ce sujet, Bradford Burns note :

The economic strength of the Southeast conferred political power on the coffee triangle of São Paulo, Minas Gerais, and Rio de Janeiro during the Old Republic and particularly São Paulo. Control of the presidency unlocked the door to economic legislation and patronage. So, throughout the Old Republic, the dynamic coffee states successfully manoeuvred to gain the presidency and thus to enhance their local economies.<sup>45</sup>

Ainsi, le Brésil de cette période est marqué par une modernisation superficielle. Le pays reste essentiellement dépendant de l'économie rurale et surtout de l'exportation de produits agricoles. Le capital n'étant pas réinvesti dans les infrastructures industrielles ou socioculturelles (par exemple, l'éducation) contribue à la séparation des classes. L'industrialisation arrive tardivement au Brésil et ce n'est que dans les villes que le système oligarchique patriarcal est mis en question. Dans la zone rurale, les grands propriétaires ont remplacé l'esclavage par un régime néo-féodal<sup>46</sup>, dans lequel les petits propriétaires et les agriculteurs sont liés aux grands propriétaires fonciers par les dettes. L'on voit donc apparaître une double dualité, la première, nord-sud, et la seconde, intérieur-ville.

---

<sup>44</sup> Bastide, 1957, p.173

<sup>45</sup> Burns, 1980, p.305

<sup>46</sup> A ce sujet, E. Burns note : « The landed class exploited the countryfolks' ignorance and isolation to augment their power. The patriarchal chiefs of the landed gentry customarily bore the title *coronel*, a title derived from the service they or their forebearers gave to the National Guard. They firmly controlled the countryside. » (Burns, 1980, p.279)

La période de 1922 à 1945 se distingue par la croissance d'un sentiment de nationalisme et de changements sociaux et technologiques permettant l'apparition d'un nouvel État. La crise économique mondiale de 1929 a pour conséquence la chute de la domination politique des planteurs de café. Le système néo-féodal oligarchique s'effondre et, sous la présidence de Vargas, l'autorité des *coroneis* est réduite. L'année 1937 marque une nouvelle ère pour le Brésil, celle de l'*Estado Novo*. Cette période est également caractérisée par une stratification sociale plus complexe avec l'apparition d'une nouvelle classe majoritaire : le prolétariat. Le développement industriel qui se développe particulièrement dans les états du sud et du centre-est fige le reste du Brésil dans le passé<sup>47</sup>.

Le Brésil de 1945 à 1964 est un pays à fort taux d'industrialisation et de prolifération de partis politiques. Ceci étant dit, au niveau socioculturel on notera que l'éducation reste archaïque et qu'une partie infime de la population en bénéficie : l'élite et la classe moyenne des zones urbaines et l'élite des zones rurales. La modernisation demeure purement industrielle et prioritairement dans les zones urbaines du sud et du centre-est du pays. La littérature brésilienne ainsi que le cinéma dessinent les particularités de ce Brésil divisé. Les romans de Jorge Amado tels que *Capitaines des Sables* (1937) et *Sueur* (1934) ainsi que des films tels que *Vidas Secas* (1964) de Nelson Perreiro dos Santos décrivent bien la vie dans le *sertão*<sup>48</sup> pauvre et les *favelas*.

Le coup d'État militaire de 1964 introduit la dictature au Brésil jusqu'en 1985. Durant cette période, la politique croit au miracle industriel, l'objectif étant de centraliser le pouvoir, dépolitiser l'État et de contrôler l'inflation. Les gouvernements de la dictature préfèrent la dénationalisation de l'industrie en ouvrant le marché aux entreprises étrangères et négligent l'agriculture nationale<sup>49</sup>. Il est clair que pendant

---

<sup>47</sup> Burns, 1980, p.413

<sup>48</sup> Région rurale du *Nordeste*, sèche et pauvre.

<sup>49</sup> Burns, 1980, p.516



cette période l'économie brésilienne se développe considérablement et laisse croire à certains que cette dictature est un modèle pour le développement. Cependant, les conséquences de la dictature militaire et de sa politique économique marquent l'échec des différents gouvernements de cette période.

While industrialisation grew rapidly under the military, it embodied many weaknesses: a concentration on goods for the wealthy and middle class, a dependency on foreign investment, technology, and markets, a denationalization of Brazilian-owned industry, a low rate of labor absorption since it was capital intensive, ecological threats and pollution, and regressive income distribution. The accelerating industrialization process marked a shift from traditional agro-extractive primary production, but it by no means served as an index either of real internal development or of reduced dependency.<sup>50</sup>

En résumé, on voit donc que la transformation du Brésil durant la période postcoloniale s'est faite de manière sporadique et non continue. La fin du 19<sup>ième</sup> siècle est une période où ce pays se détache petit à petit de son passé colonial et une idéologie nationale émerge des intellectuels brésiliens<sup>51</sup>. Cependant, malgré la proclamation de l'indépendance en 1822, l'abolition de l'esclavage en 1888, la proclamation de la république en 1889, le Brésil reste ancré dans son passé colonial jusqu'en 1929. L'importance d'une économie orientée principalement vers le café favorise cette stagnation. La dépression économique de 1929 marque la fin de la civilisation du café et la période qui s'ensuit est caractérisée par une tentative de démocratisation et un développement industriel en progression. On notera une augmentation démographique urbaine considérable particulièrement dans les zones du sud-est. L'industrialisation atteindra son apogée durant la dictature militaire de 1964-1979 avec des conséquences sans précédent pour le Brésil.

De manière générale, on peut aisément dire que malgré tout les changements, politiques, sociaux, et économiques de cette période, le Brésil reste un pays divisé. Au niveau régional l'industrialisation a essentiellement lieu dans les zones urbaines du sud-est et du centre-est, laissant les autres États à l'abandon. Deuxièmement, dans

---

<sup>50</sup> Burns, 1980, p.305

<sup>51</sup> Pécault, 1989

les régions rurales, la répartition des terres en système néo-féodal, avec les grands propriétaires dominant les petits propriétaires et les agriculteurs, contribue à la marginalisation de cette partie de la population. Finalement, dans les deux zones, urbaines et rurales, les élites brésiliennes contrôlent entièrement le secteur économique. Elles s'assurent un pouvoir politique important du fait de leur interdépendance.

#### **IV.1.3. Le Brésil contemporain : 1979-Présent**

Au cours des vingt dernières années, le Brésil a connu deux périodes de réajustement politique et économique. La première période, s'étendant de 1985 à 1993, est distinguée par une transition politique et économique durant laquelle trois présidents se succédèrent : José Sarney, Fernando Collor et Itamar Franco. Le paysage politique est caractérisé par une démocratisation restreinte et un fort taux de corruption. En effet, pendant la présidence de José Sarney on voit apparaître une réforme des pratiques électorales avec la légalisation des formations politiques clandestines, le rétablissement de l'élection au suffrage universel, et une redistribution des pouvoirs. Cependant, la tentative de réforme agraire de 1986 sombre dans un échec et comme le souligne Jacky Buffet :

Après des mois de discussion, les autorités ne parviendront donc pas à éviter la radicalisation du débat, précipitant la violence dans les campagnes, la militarisation des exploitations, l'organisation des *fazendeiros* en groupes de défenses et les occupations illégales des terres.<sup>52</sup>

L'on notera également le scandale lié à la suspicion de corruption dirigée sur le président Fernando Collor et sa famille, en relation avec le recyclage de fonds secrets de plusieurs dizaines de millions de dollars. Cette affaire poussera les députés à ouvrir une procédure de destitution qui aboutira à la démission de Collor en 1992.

---

<sup>52</sup> Buffet, 2000, p.312

Le paysage économique de cette période n'est pas beaucoup plus reluisant. En effet, le Brésil aura été le théâtre de « véritable laboratoire économique » avec une escalade de l'inflation en 1992. À partir de 1986, l'on voit donc apparaître une succession de plans économiques pouvant être qualifiés d'hétérodoxes du fait qu'ils se détachent des politiques orthodoxes imposées par le FMI<sup>53</sup>. Dans l'ensemble, ces différents plans tentent de stabiliser l'inflation au travers de différentes stratégies à court terme et favorisant l'abondance financière. Par exemple, la désindexation de la correction monétaire, l'établissement d'une nouvelle monnaie, le gel des salaires. Même si les conséquences de ces programmes sont positives dans l'ensemble, il s'ensuit une augmentation considérable de l'inflation. Avec l'arrivée de Fernando Collor à la présidence, les plans économiques retournent à l'orthodoxie qui se traduit par d'autres stratégies telles que le blocage de la consommation, l'ouverture aux marchés internationaux et la privatisation. Tous ces plans, bien que couronnés de succès les premiers mois de leur mise en application<sup>54</sup>, débouchent à une chute de l'activité industrielle et une augmentation du chômage. Le Brésil se place désormais en tête des pays « sous-développés » avec une dette internationale s'élevant à 122 milliards de dollars<sup>55</sup>.

L'élection du président Fernando Henrique Cardoso le 3 octobre 1994 fait rentrer le Brésil dans une période de reconstruction économique. Ce dernier était ministre de l'Économie pendant la dernière année de présidence de Fernando Collor et également durant le mandat du président intérimaire Itamar Franco. Le succès de sa politique économique, avec une baisse considérable de l'inflation lors du passage à la nouvelle monnaie — le Real — mis en circulation le 1er juillet 1994, lui permet

---

<sup>53</sup> Pour les analystes économiques « hétérodoxes », le déficit est la conséquence de charges financières internes et externes imposées au pays et non la causalité « déficit public-inflation ». Les plans économiques qualifiés d'« hétérodoxes » entrepris par le gouvernement brésilien tendent à supprimer la composante inertielle de l'inflation au moyen de restrictions et de réformes à court terme.

<sup>54</sup> Entre les mois de mars et mai 1990, l'inflation chute de 84% à 8%.

<sup>55</sup> Buffet, 2000, p.337

de remporter les élections présidentielles du mois d'octobre 1994. Sa stratégie économique est essentiellement marquée par un renouement avec la démarche orthodoxe en considérant le déficit public comme « le combustible de l'inflation » et en libéralisant l'économie. Il annonce également des réformes structurelles sur l'impôt, et les retraites et le désengagement de l'État. En résumé, le président Cardoso adopte durant ses deux mandats une « politique de compromis », c'est-à-dire une politique dont le gouvernement combine des éléments de libéralisation avec le traditionnel interventionnisme étatique dans la politique industrielle, et l'incitation aux exportations<sup>56</sup>.

L'arrivée au pouvoir de Luiz Inacio Lula da Silva en octobre 2002 est accompagnée d'un enthousiasme de la part du peuple. En effet, il est élu avec 52,769,723 voix. Jamais avant lui un président brésilien ne fut élu avec autant de voix, ni réalise des résultats si homogènes dans chacun des États fédérés et chacune des grandes villes du pays<sup>57</sup>. Cet enthousiasme est principalement dû au passé historique de ce nouveau président : ouvrier et cofondateur du Parti des Travailleurs (PT), il est considéré comme homme du peuple et représentant la majorité des petites gens. Ceci étant dit, le gouvernement de Lula avec son slogan « Brésil pour tous » est décidé à s'attaquer aux inégalités et à mettre l'accent sur la question sociale, la santé, l'éducation, l'insécurité, la faim et le sous-emploi. Au niveau économique, son gouvernement va revenir à un modèle de développement centré sur l'État, en remettant l'accent sur la substitution aux importations et en encourageant aussi l'exportation. Tandis qu'en 2003, le Brésil devient la 11<sup>ème</sup> puissance économique mondiale avec une hausse de 21,3 % des exportations et un PIB atteignant 493 milliards de dollars, les réformes sociales promises stagnent et le chômage augmente. L'attente de changements sociaux accompagnés de réformes politiques considérables, particulièrement dans l'agriculture, n'est pas comblée, ce qui

---

<sup>56</sup> Chougnet, 2005, p.116

<sup>57</sup> Monclaire, 2004, p.21

provoque une insatisfaction du PT et de la masse populaire. Par conséquent, le gouvernement de Lula paraît plus caractérisé par une continuité de la politique du précédent chef d'État que de changement. Savoir si le président Lula arrivera à tenir ses engagements en matière de réformes sociales est une question, à laquelle le futur nous répondra .

Pour résumer, on peut dire que durant ces vingt dernières années, le Brésil est caractérisé par plusieurs périodes de changements qui ont pour objectif d'apporter une démocratisation politique et un développement économique. Cependant, malgré les réformes et l'amélioration considérable de l'économie brésilienne durant ces vingt dernières années, particulièrement dans la stabilisation de l'inflation, les problèmes sociaux demeurent importants et le Brésil reste un pays fortement inégalitaire. Comme le souligne très bien Jean François Chougnet :

La marche forcée du pays vers l'industrialisation s'est accompagnée dans les années 1980 et 1990 d'un endettement massif, d'une inflation à trois chiffres et d'une fragilité monétaire. Le retour à une certaine stabilité repose avec acuité la question sociale.<sup>58</sup>

#### **IV.2. Multiplicité identitaire**

Le Brésil est un pays de contrastes et de nuances aussi bien géographique, économique, social, et culturel. Il est en quelque sorte à l'image du monde, car nous pourrions tous passer pour des Brésiliens. Cependant, la particularité de ce pays réside dans sa construction où diverses cultures se sont mêlées pour former ce qu'est aujourd'hui la nation brésilienne. Comme nous l'avons vu précédemment, la population brésilienne a des origines multiples issues de son développement historique au cours des 500 dernières années : indigènes, portugaises, et africaines. L'une des caractéristiques principales du Brésil repose, comme l'ont noté beaucoup d'auteurs, dans son métissage. Ceci étant dit, ce phénomène n'est pas l'unique facteur de sa mosaïque culturelle. La configuration géographique et le

---

<sup>58</sup> Chougnet, 2005, p.116

développement économique régional représentent également des éléments importants qui ont participé à la diversité culturelle du pays. En effet, les différentes régions, marquées par une colonisation progressive, ont contribué à cette richesse culturelle. D'une part parce qu'elles ont été colonisées par une population souvent différente de celle d'origine (ganglionnaire). D'autre part, elles ont développé une économie locale également différente (or, diamant, café, élevage). On trouve donc une multitude d'identités se référant tantôt à la région et tantôt aux origines ethniques. Par exemple, la culture « *gaúcho* » est associée au sud du pays, région dont l'économie est basée sur l'élevage. Le « *nordestin* » est la dénomination identitaire associée à la région du *Nordeste*. Les termes « *caboclo* », « *indio* », « *mulato* » et « *negro* » représentent les désignations identitaires se rapportant aux origines ethniques. En d'autres mots, la multiplicité des origines brésiliennes, la configuration géographique du pays, et l'économie régionale sont les trois facteurs principaux qui ont favorisé la construction de diverses identités de ce pays.

Comme vue précédemment, la configuration sociale et économique du Brésil repose particulièrement dans la conservation du modèle de la société coloniale qui est fondée sur une triple base, le latifundium, la monoculture, et l'esclavage. Par conséquent, on retrouve ce modèle au coeur de sa constellation identitaire, autrement dit, le dialogue hégémonique entre la *casa grande* et la *senzala*, le maître et l'esclave. Ainsi comme le souligne Gilberto Freyre :

Considérée dans son ensemble, la formation brésilienne a été un processus d'équilibration entre des antagonismes. Antagonismes de civilisations et d'économies. La civilisation européenne et l'indigène. L'Européenne et l'Africaine. L'Africaine et l'indigène. L'économie agricole et la pastorale. L'économie des champs et celle des mines. La catholique et l'hérétique. Le jésuite et le grand propriétaire. Le *bandeirante* et le seigneur du moulin. Le Pauliste et l'immigrant. Le Pernamboucain et le marchand ambulant. Le riche propriétaire foncier et le paria. Le bachelier et l'analphabète. Mais dominant tous, plus général et plus profond encore : l'antagonisme du seigneur et de l'esclave.<sup>59</sup>

#### IV.2.1. Présence de l'Afrique dans la culture brésilienne

La forte présence de personnes d'origine africaine est la conséquence de l'esclavage liée à la monoculture du sucre, puis celle du café, durant la période coloniale. On estime le nombre d'esclaves ayant survécu la traversée de l'Atlantique au cours des trois siècles de la période coloniale (1500-1855) à 3,5 millions d'individus<sup>60</sup>. Les origines de ces esclaves sont difficiles à retracer du fait de leur formation en groupes mixtes lors de leur débarquement, du fort métissage avec les blancs et les indigènes, et finalement de la destruction par le gouvernement, en 1890, des données concernant la traite d'esclave. Cependant, les anthropologues ont identifié trois origines africaines principales : Dahomey, Yoruba, et Soudanais<sup>61</sup>. Les principales régions qui utilisèrent cette main-d'oeuvre africaine furent les États du *Nordeste* — région des seigneurs de moulins à sucre —, dont l'État de Bahia qui possède une majorité de sa population afro-brésilienne. Ensuite vient la région du *Sudeste*, dont l'économie était la culture du café, puis la région du *Centroeste* et ses mines d'or et de diamant. La densité de population afro-brésilienne est donc plus concentrée dans ces régions, mais on retrouve aujourd'hui une population afro-brésilienne dans tout le pays avec le plus grand nombre dans l'État de Bahia.

---

<sup>59</sup> Freyre, 2005, p.116

<sup>60</sup> Burns, 1980, p.50

<sup>61</sup> Burns, 1980, p.50

Ceci étant dit, la présence africaine au Brésil ne se limite pas à un chiffre représentant les descendants d'une population autrefois asservis. En effet, la contribution des esclaves à la construction du Brésil est multiple. Mis à part leurs participations forcées en tant que main-d'oeuvre, ils ont participé à l'exploration, à la conquête, et à la défense de la nouvelle colonie. Ils ont introduit, entre autres, leurs savoir-faire en métallurgie, sculpture, teinture, couture, cuisine, et en agriculture. En d'autres termes, la quasi-totalité des éléments ayant contribué à la construction du Brésil provient des connaissances apportées par les esclaves. Ainsi, il n'est pas exagéré de dire que la plupart des traits associés à l'identité culturelle brésilienne ont une origine africaine.

Gilberto Freyre, dans son ouvrage *Casa Grande e Senzala* (2005), présente une analyse intéressante de l'impact de la culture esclavagiste sur la société brésilienne. Selon cet auteur, la société brésilienne est imprégnée par son passé esclavagiste. Pour lui, le facteur le plus pertinent qui a permis l'imprégnation de la culture africaine dans la société coloniale brésilienne réside dans les relations que les « maîtres » de moulins à sucre ou de *fazendas* de café avaient avec les esclaves et dans les connaissances de ces derniers. Comme je l'ai mentionné lors de la description de la période coloniale brésilienne, cette colonisation présente des caractéristiques propres, la distinguant de la colonisation espagnole et anglo-saxonne. Parmi ces caractéristiques, l'on trouve les relations sexuelles et la participation des esclaves dans l'éducation des enfants des maîtres. Comme le note Bradford Burns :



The "mammy" who raised all the children of the planter related to them stories of an African origin and sang to them songs of that continents. The children were intimately exposed to the pronunciation, habits and ideas of the African, who in many respects formed them mentally. The lady of the mansion chose favored black women to be her companions, and they likewise amused her with tales and songs of Africa. The plantation house offered the logical place where African and European cultures met and mingled. Before too many decades had passed, African cultural traits were easily visible in the colony's dress, music, dance, and religion.<sup>62</sup>

Un autre élément de la culture brésilienne qui a subi des transformations importantes durant la période coloniale est la langue portugaise. Cette dernière s'est enrichie d'un vocabulaire et d'une phonétique exotique au contact des esclaves<sup>63</sup>. C'est pourquoi il y a une différence considérable entre les langues vernaculaires portugaise et brésilienne. Le portugais brésilien paraît plus musical et se caractérise par un lexique plus riche.

Pour conclure, le contraste le plus fort au Brésil est, peut-être, le paradoxe entre la présence de composantes issues de la population esclave dans la culture brésilienne en général et la place désavantagée qu'occupe cette population dans la configuration sociale brésilienne.

#### **IV.2.2. La culture et l'identité afro-brésilienne**

La culture afro-brésilienne a pour origine l'esclavage et porte en elle la mémoire collective de cette période. En effet, les Africains amenés au Brésil de force n'emportèrent avec eux que leur culture. Malgré le terrible traitement qu'ils subirent, ils tentèrent de faire survivre les mythes originels avant d'en développer de nouveau ou d'en emprunter à la société dominante afin d'affirmer leur appartenance et leur identité. Ainsi, comme le note Gérard Police dans son ouvrage *La Fête Noire au Brésil, l'Afro-Brésilien et ses doubles* :

---

<sup>62</sup> Burns, 1980, p.51

<sup>63</sup> «caçamba, canga, mundongo, munganga, birimbau, tanga (...)» (Freyre, 2005, p.416)

La diaspora noire, l'émiettement des cultures, le rapprochement de langues et de rites divers, joints à l'anéantissement de la personnalité que représentent l'esclavage et la servitude, ont obligé les Afro-Brésiliens à mettre à profit tout ce qui, dans les pratiques africaines, mais aussi occidentales et indigènes, pouvait remplir les vides et les besoins de groupes et individus en quête d'un être au monde cohérent et d'une identité.<sup>64</sup>

Les éléments associés à la culture afro-brésilienne comme les différentes religions syncrétiques afro-brésiliennes, dont le *candomblé* de Bahia, la *Macumba* de Rio de Janeiro, ainsi que la musique — le *batuque* et l'*afoxé*—, les danses — la *capoeira*, la samba —, par exemple, représentent donc des tentatives pour recréer et faire survivre ce passé en puisant dans de multiples sources. Dans ce sens, la *capoeira*, l'art martial brésilien, est une danse de guerrier accompagné de musique et de chants rappelant les origines africaines et l'esclavage, comme l'illustre très bien la chanson de *capoeira* suivante :

*C'est dans la cale du bateau que je suis arrivé ici  
Moitié mort, moitié vivant, mais j'ai résisté  
Et mon corps est descendu léger, est descendu des cieux  
Moitié mort, moitié vivant, c'est comme ça que je me suis senti  
Ton fouet, pour autant qu'il me batte, s'il ne m'attaque pas, je vais résister  
Ton fouet, pour autant qu'il me batte, s'il ne me tue pas, je vais essayer de m'enfuir  
Mais celui qui est né, qui est né guerrier, n'accepte pas la captivité  
C'est pourquoi je m'enfuis  
Qui est né pour être guerrier, n'accepte pas la captivité  
C'est pourquoi je m'enfuis [...] <sup>65</sup> (Traduction libre)*

Les mouvements mêmes de la *capoeira* rappellent la captivité, ainsi les « coups » sont uniquement effectués par les pieds rappelant les chaînes portées par les esclaves aux mains.

Ceci étant dit, c'est dans la religion et la fête afro-brésilienne que la représentation mythique prend toute son ampleur. En effet, les religions afro-brésiliennes, héritières des croyances traditionnelles africaines, recréent des personnages du temps mythiques. Ainsi dans le « *candomblé* », les « *orixás* » représentent des héros africains devenus dieux, des forces surnaturelles. Le « *terreiro* », le lieu dans lequel

<sup>64</sup> Police, 1996, p.28

<sup>65</sup> Mestre Liminha, 2001

les cérémonies du « *candomblé* » prennent place, est un espace sacré ne représentant ni le Brésil, ni l'Afrique, mais plutôt comme le suggère Gérard Police une sorte de reconstitution, de décor symbolique.

Candomblé et actes de dramatisation : on y représente charnellement les symboles qui incarnent la cohérence de la société et l'immobilité d'un temps qui échappe à l'histoire. De cette représentation, l'homme tire la conviction répétée de son existence et la confirmation de sa vie collective : certaines sociétés n'ont même d'existence que par ces dramatisations mythiques et l'on sait que les Noirs esclaves en Amérique ont recréé ainsi une Afrique fantôme dans la déréliction de leur exil.<sup>66</sup>

Tout comme les religions, la fête noire brésilienne représente les moments et les espaces rappelant un Temps sacré ou mythique se détachant de la réalité, mais qui est réel pour les acteurs .

À chaque fête périodique, on retrouve le même Temps sacré, le même qui s'était manifesté dans la fête de l'année précédente ou dans la fête d'il y a un siècle : c'est le Temps créé et sanctifié par les dieux lors de leur *gesta*, qui sont justement réactualisés par la fête. En d'autres termes, on retrouve dans la fête la première apparition du Temps sacré, telle qu'elle s'est effectué *ab origine, in illo tempore*.<sup>67</sup>

La fête, pour l'Afro-Brésilien, représente donc une rupture avec une réalité oppressante ouvrant un espace qui lui permet d'exister. Plus encore, elle lui permet de rétablir la cohérence et l'ordre du monde, car pour lui la condition d'infériorité et de servitude est perçue comme un désordre du monde qu'il faut restaurer.

---

<sup>66</sup> Duvignaud, 1973, p.13

<sup>67</sup> Eliade, 1965, p.64

Les Afro-Brésiliens ne sont pas habilités à briser périodiquement l'harmonie de la société ; ils ne sont pas autorisés à contrôler les formes de ces moments de rupture. Deux seules voies restent alors : la fête clandestine, dissimulée, voilée, déguisée, donc éventuellement réprimée ; ou la fête publique où ils ne peuvent que s'insérer dans le désordre social — ou la cessation momentanée des activités quotidiennes — pour instaurer, provisoirement, leur ordre. [...] Dans la mesure où l'Afro-Brésilien ne commande pas les transgressions festives, mais profite des déchirures sociales qu'elles ouvrent dans le tissu social, il peut dans ces espaces particuliers dissociés du contexte festif global développer ses propres valeurs, ses motivations, obsessions, fantasmes.<sup>68</sup>

Le processus de construction identitaire afro-brésilien s'est donc effectué à cause de l'exclusion qui a encouragé le repli sur des valeurs traditionnelles et n'a jamais permis le passage des Afro-Brésiliens à une mentalité occidentale rationnaliste. D'autre part, les interstices du système culturel dominant ont permis à la liberté de groupe des Afro-Brésiliens de manipuler la culture dominante afin qu'émerge une culture — la culture afro-brésilienne — et une identité. Ainsi, comme le souligne Herzfeld :

Thus what has been used to conceal and repress may also, in a more disruptive temporal perspective, be used to disclose. Socially experienced time is the crucial antidote to official history.<sup>69</sup>

Par conséquent, pour définir une culture l'on peut préférer à la notion statique de « structure » utilisée par Claude Lévi-Strauss, celles que suggère Roger Bastide de « structuration », « déstructuration » et « restructuration » qui soulignent plus fortement la dynamique d'un système culturel.<sup>70</sup>

Pour résumer, au cours des siècles jusqu'à aujourd'hui la communauté afro-brésilienne s'est donc balancée entre les valeurs traditionnelles et son désir d'intégration dans la société nationale brésilienne<sup>71</sup>. Ce processus a donné naissance à une culture et une identité afro-brésiennes diversifiées du fait des origines

---

<sup>68</sup> Police, 1996, p.17

<sup>69</sup> Herzfeld, 1992, p.167

<sup>70</sup> Bastide, 1956

<sup>71</sup> Crôs, 1997, p.125

multiples de sa population, mais également de la répartition géographique où différents types d'économies se sont développées.

#### **IV.2.3. L'identité Nationale Brésilienne**

La construction d'une identité nationale brésilienne a été un processus long et complexe du fait de la multiplicité des origines de la population brésilienne et de la structure sociale et économique qui caractérise la période coloniale. Dès la fin du 18<sup>ième</sup> siècle, influencés par les idées nationalistes venues d'Europe, les intellectuels sont les premiers à développer un sentiment nationaliste. Comme le note Bradford Burns :

Among the elite and in some vague way among large numbers of the urban masses as well, the intellectuals inspired an awareness that Brazil not only differed from Portugal and the rest of the world but that it was superior. While eroding confidence in the motherland, they created a flattering self image which was the nucleus of national consciousness. In short, they promulgated the idea of the nation and instilled a sense of nationality in their fellow countrymen. [...] the colonial intellectuals in the eighteenth century accelerated a movement of «Brazilianisation» [...].<sup>72</sup>

L'indépendance obtenue en 1822 a permis au Brésil de se détacher de son contexte colonial et représente clairement la naissance d'un sentiment national qui se renforce avec la proclamation de la République en 1889. Selon Daniel Pécaut (1989), sociologue spécialisé en étude sociale d'Amérique latine, ce sont les intellectuels brésiliens qui, à l'aube du 20<sup>ième</sup> siècle, tentent d'établir une identité commune, brésilienne. Pour cela, ils empruntent les particularités du peuple, comme le folklore ou encore les croyances religieuses. L'objectif est de souligner l'existence d'une identité partagée, non politique, en faisant abstraction de l'inégalité et la diversité. Ainsi, les intellectuels brésiliens se placent comme médiateur entre le peuple et l'État, tantôt représentant les aspirations du peuple, tantôt celles de l'État, mais en se situant au-dessus des deux. En d'autres termes, elle s'autoproclame élite dirigeante.

---

<sup>72</sup> Burns, 1980, pp.131-132

Le nationalisme des intellectuels brésiliens de la première moitié du 20<sup>ième</sup> siècle est un nationalisme qui, d'une part, présente au-devant de la scène les traits culturels communs du peuple. Il encourage de ce fait l'art national, la littérature et l'éducation. D'autre part, comme le note Daniel Pécault, ce nationalisme tente

de mettre un terme à l'écart que la République a établi entre le « pays politique » et le « pays réel » et donc proposer des institutions qui correspondent à la « réalité nationale. »<sup>73</sup>

Michael Herzfeld<sup>74</sup> a très bien démontré ce processus d'essentialisation, de réification, de naturalisation et de mythification, participant des discours nationalistes. Pour cet auteur, ce mécanisme nie les différences et articule une icônicité aux facettes multiples : visuelle, cognitive, comportementale, linguistique, voire même olfactive et gustative, si l'on songe aux gastronomies nationales. L'icônicité visuelle, cognitive, linguistique et comportementale, c'est ce qu'on appelle le caractère national d'une nation, un modèle ontologique qui se veut représentatif d'une essence pure, d'un ensemble de stéréotypes aussi.

Le nationalisme brésilien du milieu du 20<sup>ième</sup> siècle présente trois caractéristiques majeures. Premièrement, il se place à gauche du gouvernement. L'influence marxiste étant visible dans les discours, elle expose les nationalistes aux critiques et les assimile de ce fait aux communistes. Deuxièmement, il critique ouvertement la domination économique étrangère dans le pays et utilise des termes tels que « colonialisme économique ». Les États-Unis sont en ligne de mire du fait de leur position de plus grands investisseurs aux Brésil. Finalement, le nationalisme se définit comme étant la conscience politique du développement et encourage le contrôle gouvernemental des ressources naturelles, la limitation du capital étranger, la continuité de l'industrialisation et l'augmentation du commerce avec les étran-

---

<sup>73</sup> Pécault, 1989, p.32

<sup>74</sup> Herzfeld, 2005

gers<sup>75</sup>. Pour résumer, le nationalisme de cette période, ainsi que celui de la dictature militaire, est réactionnaire, et porte un regard vers l'extérieur de la Nation. Comme le note Daniel Pécault dans son ouvrage *Entre le Peuple et la Nation* (1989) :

La nation est là, constituée autour de ses intérêts économiques, de sa culture et de sa volonté politique. Elle fait l'expérience d'elle-même en s'affirmant désormais, au jour le jour, contre les nations dominantes. Le sentiment d'identité est relayé par celui de la confrontation.<sup>76</sup>

Durant les vingt dernières années, avec le retour à un gouvernement démocratique, il semblerait que l'élite intellectuelle brésilienne ait abandonné les représentations généralisantes d'une nation au profit des richesses culturelles présentes. Ainsi, on observe aujourd'hui dans les médias, et particulièrement dans la publicité touristique brésilienne, la mise en avant de ces richesses. L'identité nationale brésilienne correspond donc à une unification dans la diversité, rappelant l'idée d'ethnicité politisée européenne.

Le nationalisme comme conscience politique d'une culture se réfère à l'utilisation de marqueurs culturels communs que partage un groupe. C'est essentiellement la langue et la religion que partage la population brésilienne qui est utilisée pour marquer l'unicité de cette population et lui conférer une destinée commune. Comme l'a démontré Benedict Anderson (1989), ces marqueurs créent un sentiment de parenté au sein des personnes qui la partagent et une communauté imaginée émerge. Par exemple, dans le contexte brésilien, la langue, la religion, le football, la fête, ou la musique représentent les marqueurs partagés par la population brésilienne.

L'unification dans la diversité est donc une stratégie de l'État-Nation pour s'approprier les particularités de la population afin de créer une identité nationale

---

<sup>75</sup> Burns, 1980, pp.454-455

<sup>76</sup> Pécault, 1989, p.87

homogène. En d'autres mots, c'est en sélectionnant et manipulant les spécificités qui définissent les différentes identités présentes au Brésil, que l'État-Nation « brésilianise » ces marqueurs. Grâce à ce stratagème, il maintient et reproduit son hégémonie.

Par exemple, dans le contexte afro-brésilien, l'État-Nation va s'appropriier les éléments de la culture afro-brésilienne, telle que la religion du *candomblé* ou la musique. Il présente ces marqueurs comme une richesse culturelle du Brésil. Ces éléments sont donc reconnus et utilisés par l'État pour créer un sentiment d'appartenance national auprès de la population afro-brésilienne. Surtout, il s'approprie cette religion pour effacer la caractéristique « afro. » Autrement dit, les discours et les revendications identitaires afro-brésiliens sont estompés et l'Afro-brésilien est désormais brésilien.

#### **IV.3. Contexte pédagogique**

Aujourd'hui, l'éducation au Brésil reflète son contexte historique, ses contrastes et ses disparités régionales, dans des champs aussi variés que l'économie, la culture, la société et l'environnement. Durant l'époque coloniale jusqu'au début de la République, l'éducation est restreinte à une élite qui occupe les hauts postes de l'État. Notons au passage que pendant cette période le Brésil ne dispose pas d'universités. Il faut se rendre à Coimbra au Portugal pour poursuivre des études supérieures<sup>77</sup>. Le système éducatif de la période qui s'étale du 14<sup>ème</sup> siècle jusqu'au début du 19<sup>ème</sup> est lié à l'organisation sociale et économique, c'est-à-dire un modèle basé sur l'exportation agricole. L'économie est fondée sur les latifundia et la monoculture et ne requiert de ce fait pas une main-d'oeuvre alphabétisée.

L'école ne se justifiait donc pas pour les masses rurales et sa fonction sociale se limitait à donner la culture et le savoir à une élite destinée à occuper les

---

<sup>77</sup> Anderson, 2002, p.63, Teixeira, 1999, p.351



postes de la politique, de l'administration publique et à former l'*intelligentsia* du régime.<sup>78</sup>

En d'autres termes,

Les facteurs intervenant dans l'organisation et l'évolution de l'éducation — qu'il s'agisse du système économique, de l'héritage culturel, de la demande sociale d'éducation ou du système de pouvoir — ont été intégrés, pendant toute la période antérieure aux années 20, dans la formation d'un complexe socio-économique, politique et culturel, qui a fait en sorte que le système éducatif en vigueur corresponde aux exigences réelles de la société alors.<sup>79</sup>

À partir des années 30, les répercussions de la crise économique de 1929 sur la société brésilienne ont pour conséquence un changement de perspective vis-à-vis de ce « complexe » et provoquent une réforme du système éducatif<sup>80</sup>. Durant les années de 1930 à 1964, on assiste à la mise en place d'un système éducatif national. Deux démarches reflétant les intérêts politiques de l'époque se confrontent pour une politique éducative : une approche libérale et modernisante de l'éducation basée sur les idées de l'*Estado Novo* et une approche conservatrice et élitiste centrée sur l'Église et les oligarchies agraires traditionnelles<sup>81</sup>. Ainsi, se met en place un système éducatif de compromis entre ces deux approches : une éducation de modernisation conservatrice<sup>82</sup>. Malgré le fait que l'on assiste à un réel progrès en matière d'accès à l'éducation au Brésil<sup>83</sup>, les réformes dans le domaine de l'enseignement renforcent les rapports de classes traditionnels, soit une éducation des masses et une éducation des élites, accentuant ainsi la marginalisation d'une partie de la population.

À partir des années 30, l'État prend la responsabilité de l'implantation et du développement d'un système national d'éducation, adapté aux exigences

<sup>78</sup> Martineau, 2003, p.33

<sup>79</sup> Romanelli, 2001, p.45

<sup>80</sup> Martineau, 2003, p.33

<sup>81</sup> Martineau, 2005, p.35

<sup>82</sup> Les réformateurs obtiennent entre autres que l'enseignement primaire soit obligatoire, laïque et universel, tandis que les conservateurs obtiennent le maintien de l'enseignement religieux, la reconnaissance des établissements privés et l'exonération de leurs impôts. (Martineau, 2005)

<sup>83</sup> Entre 1920 et 1970, la population âgée entre 5 et 19 ans scolarisée est passée de 9% à 53,72%. (Martineau, 2005)

d'une civilisation urbano-industrielle. Cependant, l'État brésilien a rapidement abandonné le monopole de l'exécution des politiques éducatives et a successivement adopté pour partenaire dans cette mission, l'Église Catholique, le monde de l'entreprise et les capitalistes du marché éducatif. [...] Tandis qu'il partage avec l'Église catholique, et plus tard avec les capitalistes gérants d'écoles privées, la formation « scientifico-culturelle » des élites, l'État partage la formation des masses ouvrières avec les chefs d'entreprise, qui ont la charge d'organiser la professionnalisation de ces masses, afin qu'elles puissent s'insérer sur le marché du travail.<sup>84</sup>

La prise du pouvoir par les militaires en 1964 marque une nouvelle rupture dans la configuration socio-économique et politique. Cette rupture, tout comme la crise économique de 1930, va avoir des conséquences sur le système éducatif. Jusqu'au milieu des années 70, on assiste à une politique éducative fortement influencée par l'économie brésilienne des années 1960, celle du « miracle économique », mais également d'un désengagement de l'État en matière de participation financière dans le domaine de l'enseignement. L'éducation brésilienne se dote ainsi d'une fonction sociale inspirée par la théorie du « capital humain »<sup>85</sup>. Basée sur le modèle des économistes américains T. Shultz (1961) et G. Becker (1964) qui affirment que l'un des facteurs de la croissance économique est l'accumulation du capital humain, l'éducation est considérée comme un investissement sujet à des calculs très précis de rentabilité. Ainsi, le régime militaire va s'entourer d'experts internationaux (US-AID) et d'économistes pour réaliser des réformes du système éducatif, avec le souci de servir les intérêts du capital et de limiter les dépenses de l'État. L'objectif est donc « d'instrumentaliser le processus éducatif au profit de l'expansion économique et au profit des intérêts du capital national et étranger »<sup>86</sup>. Les lois 4.420/64 (1964) et 5.693 (1971) illustrent très bien ces objectifs<sup>87</sup>. Premièrement, la loi 4.420/64 met en place un système de bourse — « salaire-éducation » — financé par les entreprises afin de favoriser l'enseignement du premier degré pour les employés sans la participation de l'État. La loi 5.693 quant à elle, même si

<sup>84</sup> De Neves, 1997, p.27

<sup>85</sup> Martineau, 2005, p.57

<sup>86</sup> Martineau, 2005, p.60

<sup>87</sup> Source: IBGE

elle étend le délai de scolarité obligatoire à 14 ans et encourage également l'accès à l'éducation à la masse ouvrière, permet cependant l'entrée dans la vie active dès le premier degré. Par cette caractéristique professionnalisante, elle évite de ce fait que les ouvriers accèdent à l'éducation supérieure et revendiquent des augmentations salariales ou des postes élevés.

La constitution adoptée en 1967 démontre bien le désengagement de l'État vis-à-vis de l'éducation. En effet, cette constitution ne prévoit pas de pourcentage minimal attribué à ce domaine. Plusieurs auteurs ont critiqué cette approche jugée trop quantitative et qui néglige la révision de l'organisation scolaire et l'importance d'une qualité de l'enseignement :

Le retrait de l'État du financement de l'éducation publique, caractéristique de cette période, mais qui on va le voir deviendra une constante, a eu pour effet de transformer l'éducation en business hautement lucratif. Les entreprises privées se sont jetées sur le secteur qui leur garantissait de nombreuses sources de subventions publiques d'établissements privés, aux pratiques de clientélisme, de corruption et à une centralisation administrative excessive, les écoles publiques ont vu leurs ressources se réduire en peau de chagrin.<sup>88</sup>

La fin des années 1970 est caractérisée par la fin du miracle économique brésilien et une augmentation des contestations sociales. Les difficultés économiques et la transition politique des années 1980 annoncent de nouveaux changements en matière de politique éducative. En effet, la réalité dramatique de l'éducation permet l'émergence d'un nouveau discours éducatif, influencé par des idées alternatives orientées vers le social. Notons au passage qu'au milieu des années 1980, 50 % des enfants redoublent ou quittent l'enseignement primaire ; 30 % de la population est analphabète et 30 % des enfants en âge d'être scolarisés sont hors de l'école<sup>89</sup>. Ceci étant dit, malgré les propositions alternatives concrètes, telles que la valorisation des professionnels et l'amélioration de la qualité de l'éducation, on n'observe que très peu de changements dans ce champ qui implique différents acteurs (partis

---

<sup>88</sup> Martineau, 2005, p.62

<sup>89</sup> Martineau, 2005, p.64

politiques d'opposition, associations scientifiques et syndicales). La période de transition (1985 à 1990) se caractérise donc par une certaine continuité du système éducatif hérité du régime militaire notamment en matière de son financement.

En 1990, le Brésil rentre dans l'ère néolibérale et les trois présidents<sup>90</sup> qui se succédèrent jusqu'en 2002 poursuivent une politique de modernisation du système éducatif influencée par les recommandations des agences onusiennes (l'UNESCO, l'UNICEF, le PNUD, et la Banque Mondiale). Lors de la conférence réalisée en 1990 à Jontiem en Thaïlande, 155 pays (dont le Brésil) s'engagent à améliorer qualitativement leur éducation de base. Les 9 pays (dont le Brésil) ayant le taux d'analphabétisation le plus élevé s'engagent à suivre les indications du Forum Consultatif International « Éducation pour Tous » coordonné par l'UNESCO. Ils se réunissent régulièrement pour évaluer les avancées quantitatives dans la réduction de l'analphabétisme<sup>91</sup>.

Selon l'analyse de Rosa M. Torres, cette conférence a d'une part placé l'éducation au centre de l'agenda international, mais elle a surtout souligné la distinction entre les groupes et leurs nécessités de base<sup>92</sup>. Les répercussions pratiques de telles considérations sur la politique éducative brésilienne permettent de légitimer le dualisme entre une école de basse qualité pour les masses et une école pour les élites.

Ainsi, on peut distinguer, comme le fait Lucia Maria W. De Neves<sup>93</sup>, deux périodes principales : la première, celle des gouvernements de Collor et Franco, et la deuxième celle du gouvernement de Cardoso. Les gouvernements de Collor et Franco sont caractérisés, d'une part, par une préoccupation sociale, illustrée par la

---

<sup>90</sup> Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) et Fernando Henrique Cardoso (1994-1998 et 1998-2002)

<sup>91</sup> Eneida, Oto shiroma et al., 2002

<sup>92</sup> Torres, 1999

<sup>93</sup> De Neves, 1997, p.17

création de « Centres intégrés d'Assistance aux Enfants et Adolescents », et, d'autre part, par le besoin d'adapter la formation aux nécessités de l'économie libérale, soulignée par le projet « emendaõ », visant à privatiser l'enseignement supérieur. La période de Cardoso, quant à elle, est caractérisée par une politique d'ajustement du système éducatif aux besoins économiques du marché du travail brésilien. Pour utiliser les termes de Lucia Maria W. De Neves :

Le gouvernement Collor initie, le gouvernement Itamar approfondit et, plus récemment le gouvernement de FHC consolide, la mise en place de directives sociopolitiques, économiques et culturelles nécessaires à l'insertion du Brésil dans la nouvelle division internationale du travail, au moyen d'un nouveau modèle de développement : le néolibéralisme.<sup>94</sup>

Les réformes législatives instaurées par Cardoso entre 1994 et 2002 sont très représentatives de la politique néolibérale influencée par les acteurs internationaux et touchent, comme le note Julie Martineau, à plusieurs aspects du système éducatif brésilien :

d'une gestion qui se veut décentralisée et qui donne la priorité à l'enseignement de base aux réformes des conditions de travail et de formation pour les enseignants et des conditions d'études et d'évaluation pour les élèves.<sup>95</sup>

Malgré l'éloge international<sup>96</sup> de la politique éducative de Cardoso durant ses deux mandats présidentiels et les statistiques positives montrant une réelle amélioration du système éducatif, ainsi qu'une augmentation de l'accès à l'éducation de la population du Brésil, de nombreuses critiques persistent. D'une part, plusieurs segments de l'éducation comme l'éducation infantine, l'éducation pour les jeunes et les adultes, se sont vus affaiblis, voire délaissés. D'autre part, les réformes n'ont pas permis la diminution des inégalités régionales et raciales. Premièrement, les réformes éducatives sont essentiellement centrées sur l'éducation de base au détriment des autres secteurs de l'enseignement. On note par exemple une réduction

---

<sup>94</sup> De Neves, 1997, p.17

<sup>95</sup> Martineau, 2005, p.100

<sup>96</sup> FHC est récompensé par l'ONU en 2002 pour son action en faveur du développement social.

des ressources destinées au domaine de l'éducation enfantine, qui débouche sur un manque d'enseignants qualifiés dans ce domaine. Deuxièmement, la politique d'« éducation pour tous » suivie par le gouvernement de Cardoso suscite des doutes quant à la diminution des inégalités au Brésil. Comme le souligne Pablo Gentili, l'accès à l'éducation n'a pas supprimé l'élitisme et la ségrégation raciale, mais les a déplacés au sein même de l'école :

Que tous aient accès à l'école ne signifie pas que tous aient accès au même type de scolarité. [...] Deux décennies d'ajustement dans le domaine éducatif ont révélé la portée limitée d'une série d'actions spécifiques qui, loin de résoudre le brutal *apartheid scolaire* subi par les secteurs populaires, a rendu la pauvreté « moins préoccupante » grâce aux effets rédempteurs du néophilanthropisme des entreprises et du gouvernement. [...] Nous reconnaissons explicitement ou implicitement, par action ou par omission, que l'égalité, les droits et les justices sont de simples artifices du discours dans une société où il n'y a en réalité pas de place pour tous. L'école pour tous oui. Mais le droit à l'éducation (de qualité), pour un nombre restreint d'individus.<sup>97</sup>

En résumé, la politique du Brésil des années 90 et particulièrement celle du gouvernement de Cardoso est caractérisée par l'influence des organismes financiers et l'implantation de directives néo-libérales. Les conséquences sociales d'une telle politique sont la marginalisation d'une majorité de la population à cause de la privatisation des services sociaux, entraînant une dégradation des services publics et un service privé accessible uniquement à la minorité riche de la population. Les implications des réformes du système éducatif<sup>98</sup> reflètent très bien cette politique et sont visibles aujourd'hui.

En effet, le système scolaire, représentant 5 % du budget fédéral, est décentralisé et place l'éducation primaire sous la compétence des municipalités, tandis que l'enseignement secondaire est organisé par les États de la Fédération, générant de

<sup>97</sup> Martineau, 2005, p.136

<sup>98</sup> « discriminations renforcées et stigmatisation des écoles mal notées par l'évaluation nationale, privatisation progressive de l'éducation en privant les écoles publiques des moyens nécessaires pour enseigner dans de bonnes conditions, désengagement du gouvernement central de ses responsabilités en les confiant aux niveaux inférieurs, accès différencié à une éducation de qualité selon l'appartenance sociale, dégradation de la qualité dans la formation des enseignants etc.» (Martineau, 2005, pp.185-186)

ce fait des disparités régionales et municipales. Ainsi, sur 1,5 million d'instituteurs, 15 % n'ont pas de formation, ni même un cycle primaire complet et dans le *Nordeste* il s'élève à 40 %. En zone rurale, les écoles restent précaires et disposent de peu de matériel didactique et d'équipement sanitaire. Pour conclure, l'éducation au Brésil est d'ordre quantitatif et non qualitatif. La massification s'est donc effectuée aux dépens de la qualité de l'enseignement et des salaires des instituteurs et souligne l'inefficacité du système éducatif<sup>99</sup>.

#### **IV.4. Contexte local**

##### **IV.4.1. Généralités**

L'étude du processus de la construction du Brésil, des dynamiques identitaires et de l'évolution de son système éducatif nous a éclairés sur les facteurs (historiques, politiques, sociales, culturelles et économiques) qui contribuent à la permanence des inégalités sociales. Je vais maintenant passer au contexte régional et local dans lequel le projet *Grãos de Luz e Griô* évolue, soit le *Nordeste*, l'état de Bahia et la ville de *Lençóis*.

Comme nous l'avons vu jusqu'à présent, le Brésil est caractérisé par des contrastes socio-économiques, culturels et régionaux qui ont leurs origines dans le processus historique brésilien qui ont favorisé le régionalisme aux dépens du national et du local. Rappelons que le Brésil est composé d'une organisation politico-administrative décentralisée. Les 5,561 communes présentes sont réparties dans 26 États regroupés en cinq régions : Nord, Nord-est, Sud-est, Sud et Centre-ouest. Chacune de ces régions présente des caractéristiques économiques, culturelles et géographiques qui lui sont propres. Prises dans leurs globalités, les disparités régionales sont plus prononcées entre les régions du Nord/Nord-est et du Sud/Sud-est. Ils sont le résultat du système économique de la période coloniale, soit la mo-

---

<sup>99</sup> Broggio Céline et Martine Doulers, 2005, p.39

noculture (sucre, café), l'élevage, et l'exploitation minière (or, diamant), ainsi que du processus d'industrialisation de la période postcoloniale. En effet, selon l'IBGE, le PIB brésilien de la région du *Nordeste* en 2000 constitue uniquement 13,1 % du PIB national pour une population de 48 millions. Tandis que celui de la région du Sud-est est de 58,2 % pour une population de 72,5 millions. Les disparités régionales entre ces deux régions se reflètent également au niveau de l'éducation, comme le note Sonia de Vargas :

Selon l'INEP (2003), plus de 14 millions de personnes — âgées de plus de 15 ans — ne savent ni lire ni écrire, ce qui correspond à 12 % de la population. Près de la moitié de ce groupe habite la région du Nord-est et 3,5 millions de personnes vivent encore dans les zones rurales.<sup>100</sup>

Ainsi, la région du *Nordeste* est la moins riche du Brésil avec des indicateurs sociaux les plus bas du pays (taux d'analphabétisme de 38 %, mortalité et pauvreté élevée). Il est intéressant de noter en corrélation avec ces données que le Brésil possède une population afro-brésilienne représentant 47,3 % de sa population totale et que celle-ci est concentrée dans la région du Nord-est. En effet, 42,7 % de la population afro-brésilienne se trouve dans cette région. Parmi les neuf États constituant cette région, environ 80 % de la population de Bahia est afro-brésilienne.

Ces chiffres semblent confirmer que les infrastructures sociales, économiques et politiques ont considérablement gardé l'empreinte du passé esclavagiste de cette région et de la structure sociospatiale de l'époque coloniale, marquée par l'opposition entre le maître et l'esclave comme décrite par les auteurs brésiliens Gilberto Freyre (2005) et Darcy Ribeiro (2002). Ainsi, fortement marqué par son passé, on comprend bien pourquoi l'état de Bahia, et particulièrement sa métropole, Salvador, conserve une identité afro-brésilienne distincte.

---

<sup>100</sup> de Vargas, 2004, p.99



Ceci étant dit, chaque région tente aujourd'hui de suivre sa propre trajectoire de développement en vue de s'inscrire dans une économie ouverte et mondialisée. Le *Nordeste* est donc devenu une zone de planification afin de remédier aux problèmes économiques et de favoriser son intégration dans la compétitivité nationale et internationale. De ce fait, les gouvernements régionaux s'efforcent d'augmenter les capacités de chaque territoire au travers d'innombrables programmes de développement. Parmi les plans de développement économique, soulignons l'importance du tourisme. En effet, le littoral nordestin avec ses 4000 km de plages et ses écosystèmes variés ont apporté, entre 1997 et 2000, 6,5 milliards de dollars d'investissement dans la région<sup>101</sup>. Le *Nordeste* est la région qui investit le plus dans le tourisme. Ce secteur représente 6,3 % du PIB régional contre 2,5 % au niveau national.

L'État de Bahia a des ressources économiques dans les domaines agricoles (zone rurale), industriels (zone métropolitaine) et touristiques (zone du littoral) et reste l'un des États qui investit le plus dans le tourisme. Cette activité représente 5 % de son PIB. Cependant, la plupart des investissements dans ce domaine se font sur le littoral, ceci du fait de la préférence touristique pour les sites balnéaires et d'un nombre limité de sites dans la zone rurale. Ajoutons à cela que, de manière générale, la zone rurale est agricole et pauvre. Elle est constituée dans sa majorité de petits paysans pratiquant l'agriculture vivrière et vivant dans des conditions précaires<sup>102</sup>.

La ville de Lençóis est l'une des uniques régions touristiques de la zone rurale de Bahia. Son passé historique, son architecture, et sa situation géographique dans le parc national ont fortement contribué au développement touristique de la région durant les 10 dernières années. Comme nous allons le voir, cette localité n'échappe pas aux réalités socio-économiques de l'État et possède une infrastructure touris-

<sup>101</sup> Broggio Céline et Martine Doulers, 2005, p.76

<sup>102</sup> Broggio Céline et Martine Doulers, 2005, p.73

que peu développée, souvent mal contrôlée, avec un fort taux d'urbanisation et un taux de chômage élevé.

#### IV.4.2. Histoire de Lençóis

L'histoire de cette région est fortement liée à l'exploitation du diamant. Il est donc nécessaire afin de bien saisir son contexte et sa société, de passer en revue l'histoire du diamant dans cette région.

On peut situer la découverte du diamant au Brésil en 1729, dans un gisement d'or appelé Morrinhos, près de Tijuco dans l'état de Minas Gerais<sup>103</sup>. La découverte de cette pierre précieuse initie une grande course au diamant. Elle s'étend du nord de la province de Tijuco, traverse la région du Grão-Mogol, passe par la Serra do Espinhaço, gagne la vallée du São Francisco et pénètre dans la Chapada Diamantina<sup>104</sup>. Tout au long de ce parcours, les « *garimpeiros* » — mineurs — établissent des communautés — « *povoados* » — et s'y installent pour exploiter le diamant. La durée de vie de ces agglomérations, ainsi que leurs expansions éventuelles en villages ou villes, dépend de la longévité des gisements de diamant. Dans la Chapada Diamantina, les premières communautés se sont établies durant la dernière décennie du 18<sup>ième</sup> siècle. On retiendra 3 communautés principales : Lençóis, Mucugê, et Andaraí. La communauté de Lençóis, en particulier, connaît un enrichissement rapide et est élevée au statut de village en mai 1852. Le 20 mai 1864, elle devient une ville et elle est considérée comme la capitale des gisements de diamants de la Chapada Diamantina<sup>105</sup>.

La population à cette période est essentiellement constituée de mineurs, de petits propriétaires terriens, de tailleurs de diamant, d'artistes, de musiciens, de commer-

---

<sup>103</sup> Salete, 1984, p.17

<sup>104</sup> Salete, 1984, p.17

<sup>105</sup> Salete, 1984, p.22

çants et d'hommes d'affaires. En haut de l'échelle sociale on y trouve de grands propriétaires fonciers et tout en bas les esclaves.

Durant la décennie de 1860, on voit donc apparaître dans cette ville une organisation politique avec en haut de l'échelle sociale les *coroneis*<sup>106</sup> gouvernant la ville. Comme nous l'avons vu dans le contexte national, en 1930 la *Velha Republica*<sup>107</sup> — vieille république — tombe et avec elle ces *coroneis* et toute sa structure politique. Ainsi, Lençóis perd de son prestige. En effet, le démantèlement de la structure politique a pour conséquence d'affaiblir politiquement et économiquement la région. Cependant, deux autres facteurs s'ajoutent à ces événements : la découverte d'autres gisements de diamant importants, notamment en Afrique du Sud, ainsi que l'épuisement des gisements exploités localement. Petit à petit un exode de la majeure partie de la population vers de nouveaux « eldorados » se met en place. En peu de temps, la population de la ville passe d'approximativement 30 000 individus à 3000.

Depuis 1974, cette ville est considérée comme patrimoine historique national, et sa population est estimée, à ce jour, à environ 9000 personnes.

---

<sup>106</sup> Littéralement: colonels. Dénomination attribuée aux grands propriétaires terriens détenteurs du pouvoir dans les zones rurales.

<sup>107</sup> La *Velha Republica* est la période s'étalant de la proclamation de l'indépendance du Brésil (1889) jusqu'en 1930.



*Figure 5 : Lençóis. (Photo: Salim Benaissa, 2004)*



*Figure 6 : Lençóis. (Photo: Salim Benaissa, 2004)*

#### IV.4.3. Situation socio-économique

On pourrait comparer l'évolution économique de cette ville dans le temps à une courbe de Gauss. Avec un début où la situation économique est relativement peu développée, voir pas du tout, ce qui correspond aux premiers pionniers arrivant dans la région pour explorer cette dernière. Par la suite, avec la découverte de gisements de diamant, un afflux d'immigrants, de mineurs, attirés par tout ce que cette pierre précieuse peut apporter, arrive dans la région de la Chapada Diamantina et développe celle-ci. On voit de ce fait apparaître une structure sociale et politique hiérarchisée dans les 3 principaux centres d'exploitation du diamant. L'apogée de Lençóis, correspondant donc au point culminant de la courbe de Gauss. Elle est suivie d'une crise de cette ressource et d'un changement politique national. Ainsi, commence la dégression économique de la ville, qui est accompagnée par un exode constant de ses habitants, et correspond à la décroissance de la courbe. Par conséquent, on trouve à Lençóis une population affaiblie économiquement et isolée géographiquement.

Il est important de noter que l'extraction industrielle de diamants dure jusque dans les années 1980 où elle est interdite. Cependant, on trouve encore aujourd'hui des « *garimpeiros* » isolés et indépendants, qui représentent les vestiges de la période luxuriante de Lençóis. Ils ravivent parfois certaines histoires, ou légendes sur les diamants. La culture des « *garimpeiros* » y est donc toujours présente d'une certaine manière. À ce stade, il est nécessaire de souligner un détail important qui a une conséquence énorme dans la situation sociale de cette ville : l'interdiction de l'exploitation du diamant. Les raisons principales qui ont poussé cette interdiction dans la Chapada Diamantina sont d'une part la rareté de ce cristal et, d'autre part, la décision du gouvernement de transformer cette région en parc national. Cette décision est probablement influencée par les politiques de développement international, particulièrement en matière d'environnement.

L'impact qu'a eu cette interdiction sur la ville est de terminer ce que l'exode et la rareté du diamant ont commencé, c'est-à-dire l'isolation géographique et le manque d'emploi. En effet, les dernières exploitations de cette pierre précieuse s'en allèrent et avec elles les emplois qu'elles fournissaient à la population locale. Mis à part les quelques familles qui se trouvent en haut de l'échelle sociale, ainsi que certains commerçants, la majeure partie des habitants constitués d'Afro-Brésiliens se trouve laissée à l'abandon et sans emploi. Cette population est sujette à l'alcoolisme et à différents problèmes socioculturels comme le travail infantile, la violence domestique, et la dégradation de la culture locale.

Vers le milieu des années 1990 émerge un nouveau cycle économique pour la ville de Lençóis : le développement touristique. En effet, du fait de sa situation géographique et de la particularité géologique et écologique du parc national, Lençóis s'ouvre à l'industrie du tourisme environnemental. Durant cette décennie et jusqu'à nos jours, on assiste à un accroissement rapide de sa population avec l'arrivée d'immigrants brésiliens, venus de grandes villes telles que Salvador, Rio de Janeiro, ou São Paulo, mais aussi des étrangers, originaires d'Europe, attirés par la beauté du site et par l'économie touristique.

On pourrait penser, à juste titre, que ce développement économique est bénéfique pour la population et que celle-ci a tout à y gagner. Cependant, il semblerait que cela ne soit pas le cas. En effet, le développement touristique est arrivé de manière trop rapide et sans infrastructure ordonnée pour être développée de manière structurée. Les investissements désordonnés dans l'activité touristique, ainsi que le développement urbain — essentiellement basé sur le tourisme — ont intensifié des problèmes comme la dégradation de la culture locale, la dégradation environnementale, la prostitution, la violence domestique et policière à l'encontre des enfants et des adolescents, l'augmentation du travail infantile, l'emploi illégal d'adolescents, l'usage de drogues et d'alcool parmi les enfants et adolescents.

Les bénéficiaires du tourisme sont principalement les immigrants nationaux et internationaux venus s'installer à Lençóis, et aucunement la population locale. Par conséquent, on observe un élargissement du fossé séparant ces deux populations. Ainsi, toute personne ayant séjourné suffisamment de temps dans cette localité aura l'impression qu'il y a plusieurs Lençóis dans Lençóis : la population locale « *os nativos* » constituée essentiellement d'Afro-Brésiliens ; des immigrants nationaux et étrangers ; et des touristes, également nationaux et étrangers.

L'isolement géographique contribue à la stagnation sociale. Par exemple, si l'on analyse l'infrastructure sociale, on constate que la scolarité est uniquement assurée jusqu'au niveau secondaire. Si un étudiant désire poursuivre des études universitaires ou spécialisées, il devra quitter la ville. Mais la population locale n'a pas les moyens financiers d'offrir à ses jeunes cette possibilité. Rappelons qu'il s'agit de familles pauvres dont les répondants sont pour la plupart sans emploi. Par conséquent, cette jeune population devra se contenter de trouver un emploi sur place, qui, je le rappelle, présente peu d'opportunité étant donné que Lençóis a pour unique ressource économique l'écotourisme dont le monopole est essentiellement entre les mains de la population « non locale. »

Pour revenir à ce qui a été mentionné au début de cette brève analyse de la situation sociale de cette localité, on voit bien que sa particularité est d'une part liée à l'histoire du diamant et d'autre part au tourisme. Par conséquent, elle ne représente pas tout à fait les mêmes caractéristiques générales que l'on trouverait dans d'autres petites villes brésiliennes. Ceci essentiellement du fait qu'un certain nombre de sa population est constituée d'étrangers. Comme certains de mes informateurs l'ont précisé, « Lençóis est comme le Brésil, mais en miniature ». La population locale, afro-brésilienne, de cette ville est donc représentative de la population afro-brésilienne globale du Brésil. Elle est soumise aux mêmes forces, internes et

externes, qui contribuent à la permanence des inégalités sociales et à la marginalisation.

Le projet *Grãos de Luz e Griô* travaille essentiellement avec la communauté locale pauvre et isolée socialement, mais également avec les communautés rurales de la municipalité. Cette population représente les descendants des mineurs ainsi que de la main-d'œuvre utilisée dans les exploitations de diamants.



## V. DESCRIPTION DU PROJET



Figure 7 : Plaque d'entrée du projet. (Photo: Salim Benaissa, 2004)

### V.1. Projet Grãos de Luz e Griô

Le projet *Grãos de Luz e Griô* existe depuis 1997. Deux stratégies distinctes ont été développées afin que la population locale de la ville et la population rurale de la municipalité en bénéficient. Cette ONG est composée de deux sous-projets. D'une part le projet *Grãos de Luz* et d'autre part le projet *Griô*. Du fait que les communautés rurales se trouvent dans des endroits difficiles d'accès, la stratégie développée par le projet est différente pour ces deux zones. Le projet *Grãos de Luz* s'occupe essentiellement de la population urbaine quant au projet *Griô* de la population urbaine et rurale. Ceci étant dit, pour des raisons pratiques, je vais décrire chacun des projets séparément.

## V.2. Histoire

En 1993, sur l'initiative d'une habitante de Lençóis, des repas furent distribués dans la rue à quelques enfants défavorisés. Un fonctionnaire de la Préfecture essaya de cultiver quelques légumes avec ces enfants. Ces actions furent appuyées par les sœurs de la *Reparação*, une institution religieuse, et relayées par d'autres volontaires, qui peu à peu assurèrent un repas quotidien pour une vingtaine d'enfants et apportèrent en même temps un soutien scolaire.

En 1994, ces personnes mirent en place un programme éducatif pour enfants et adolescents défavorisés, trop souvent livrés à eux-mêmes.

En 1997, baptisé *Grãos de Luz* et bénéficiant de l'appui d'ABC Trust en Angleterre, du Fond 1 % pour le développement des Nations Unies, ainsi que de plusieurs sympathisants en Suisse et en France, le projet prend forme, grandit et établit des structures afin d'augmenter la capacité d'accueil. Six mois plus tard, une soixantaine d'enfants fréquentent le projet. Une équipe pédagogique est mise en place et accompagne désormais les participants dans plusieurs ateliers. Durant cette même année, le projet s'associe à l'Association *Avante Lençóis* qui soutient les droits des citoyens.

De 1998 à 2000, le nombre d'enfants ne cesse d'augmenter. Cet espace communautaire s'ouvre aux familles de manière à ce qu'elles puissent s'impliquer et se responsabiliser par rapport à l'avenir des jeunes. Avec l'appui de la Fondation Abrinq pour les droits des enfants et l'aide du Ministère de l'Éducation locale, l'équipe pédagogique de « Graines de Lumière » réalise une formation destinée aux corps enseignants de la municipalité de la ville en appliquant la méthodologie développée par le projet. Ceci est rendu possible par le nouveau projet intitulé *Projeto Griô*.

En 2001, le projet *Grãos de Luz e Griô* se sépare définitivement de l'Association *Avante Lençóis* pour divergence d'opinions, d'intérêt, et de vision pédagogique et méthodologique. Avec l'aide d'entrepreneurs, de commerçants locaux, du Ministère de l'Éducation et de la Culture, d'ONGs et d'autres partenariats, un local est loué permettant de dispenser un espace pédagogique de qualité aux enfants, aux adolescents et aux éducateurs.

En 2004, le projet *Grãos de luz e Griô* remporte le prix UNICEF-ITAU. Ce prix a pour objectif d'identifier et valoriser les projets développés par diverses organisations non gouvernementales offrant des activités complémentaires aux écoles publiques pour des jeunes enfants et adolescents âgés de 7 à 18 ans.

Le projet « *Grãos de luz e Griô* » est dès lors reconnu au niveau national et international.

### V.3. Les Éducateurs

Ce projet est constitué de 6 éducateurs<sup>108</sup> assurant les diverses activités pédagogiques offertes ainsi que 2 administratrices employées à temps partiel s'occupant de la comptabilité et des médias (développement du site Internet, correspondances). Régulièrement, l'ONG accueille des volontaires, nationaux ou étrangers, voulant participer aux activités ou créer de nouveaux ateliers, tels que des cours d'anglais ou d'informatique.

Parmi les 6 éducateurs, trois sont des habitants locaux (Aline Viana, Delza Bispo, et Raimunda Moreira) et deux viennent de la capitale de Bahia (Márcio Caires et Lillian Pacheco) et une est originaire d'un autre État du *Nordeste* (Suzy Brasil). Aline, Delza et Raimunda sont des éducatrices qui ont été formées par le projet. Márcio, Lillian, et Suzy quant à eux ont suivi des études dans ce domaine. Marcio

---

<sup>108</sup> voir figure 8 et 9.

est anthropologue, Suzy est éducatrice en art (arte educação), et Lillian est éducatrice en biodanse.



*Figure 8 : Lillian, Marcio, Suzy. (Photo: Salim Benaissa, 2003)*



*Figure 9 : Aline, Delza, Raimunda. (Photo: Salim Benaissa, 2003)*

#### **V.4. Méthodologie du projet et principes pédagogiques**

Comme je l'ai déjà mentionné, cette ONG comprend deux sous projets qui ensemble vont diffuser une vision de l'éducation valorisant la culture populaire locale de la municipalité de Lençóis, et l'identité afro-brésilienne. Dans cette partie, je vais

m'attacher aux différentes méthodes que ce projet utilise afin de réaliser ces objectifs.

#### V.4.1. Le thème

Tout d'abord, sa méthode principale de logistique est la diffusion. Le projet suit le calendrier scolaire annuel de la municipalité. Il sera par conséquent organisé de manière précise afin que ses deux sous-projets puissent fonctionner correctement et s'intégrer dans le programme scolaire. Pour se faire, un thème est élaboré au début de chaque année par l'équipe d'éducateurs de l'ONG. Durant le premier semestre, le thème va être développé au sein des ateliers du projet *Grãos de Luz*. Au cours du deuxième semestre, il sera diffusé dans les communautés rurales au travers de la visite du *Velho Griô*. Les enseignants de ces communautés développeront ce thème avec leurs élèves après avoir participé à la formation des professeurs organisée par le projet *Griô*. Ainsi, pendant le deuxième semestre la majorité des écoles de la municipalité travaille sur le thème élaboré par l'ONG *Grãos de Luz e Griô*.

Étant donné, que cette organisation se concentre essentiellement sur la culture populaire locale, le thème du projet va être choisi par rapport à cette dernière. Par conséquent, le thème annuel, aussi général soit-il, sera développé en tenant compte de la réalité et des traits culturels que l'on trouve dans la région. Le choix du thème est donc émergeant et contextuel :

Le thème est très émergeant, il dépend du contexte, de l'évolution de l'expérience que nous vivons au quotidien avec les enfants. Les choses qui apparaissent comme étant les plus fortes dans le moment et dans l'époque.<sup>109</sup>  
(Traduction libre)

Une fois le thème choisi, il va être premièrement développé dans les activités du projet « Graines de Lumière » durant le premier semestre du calendrier annuel des

---

<sup>109</sup> Lillian Pacheco, 16 mars 2004, Lençóis

écoles. Autrement dit, les différents ateliers du projet développeront ce thème dans leurs activités.

Par exemple, le choix du thème pour l'année 2002 a été l'eau. Sur le plan international, les Nations Unies préparaient des discussions à ce sujet pour lancer l'année internationale de l'eau en 2003 (International year of Fresh Water 2003<sup>110</sup>). Tout le monde parlait donc de ce sujet. Beaucoup de gens avaient des problèmes à ce propos, par exemple, des coupures d'eau courante, de gaspillage et de pollution de l'environnement. De plus, rappelons que la région de la Chapada Diamantina représente le potentiel hydrique le plus important de l'État de Bahia, voire du Brésil. La question de l'eau est donc au centre de la vie quotidienne. De ce fait, les enfants, les éducateurs, et les professeurs avaient besoin d'approfondir cette question.

Depuis sa création par les mineurs de diamants, les rivières bordant la ville de Lençóis font partie intégrante de la vie quotidienne. Elles représentent donc l'apport en eau pour toute la communauté, mais surtout un lieu de rencontre. Aujourd'hui encore, la population locale va laver son linge au bord de ses cours d'eau. Notons au passage le nom de cette ville — Lençóis — signifie en français « draps ». Ainsi, au travers de ce sujet, l'histoire de cette ville a pu être abordée. Les participants ont questionné les « laveuses de linge, » et ils ont représenté ces laveuses sur les dessins et les peintures effectués durant les ateliers.

Ce thème a également été utilisé pour explorer la religion du *candomblé* et son dérivé local le *jarê*. En effet, certaines *orixás*, que l'on retrouve dans ces religions, ont un rapport plus ou moins fort avec l'eau, telle que *Yemanjá* ou *Oxum*. *Yemanjá* est la divinité de la mer et des océans, tandis que *Oxum* est la déesse associée à

---

<sup>110</sup> Source: [www.un.org](http://www.un.org)

l'eau douce. Les participants ont ainsi étudié toute la cosmologie de la religion du *candomblé* en fonction de thème choisi. Les ateliers, qui vont être décrits ultérieurement, ont intégré ce sujet dans leurs activités. Par exemple, dans l'atelier de musique et percussion, les différents rythmes du *candomblé* et les instruments utilisés ont été étudiés.

En 2003, le thème choisi a été celui du genre. Les discriminations entre les hommes et les femmes représentent une réalité de la communauté et de la société globale. À Lençóis, un cas d'atteinte sexuelle sur 4 petites filles a scandalisé la ville. Au sein du projet même, lors des repas, les jeunes garçons ne voulaient pas faire la vaisselle. Ils ne participaient pas au nettoyage quotidien de l'espace ou encore aucun d'eux ne désirait prendre part à l'atelier de couture de peur qu'ils deviennent des « *bichas* », gays. Ces problèmes, qui font partie du quotidien, touchent la communauté toute entière, et par extension font partie de l'histoire même de Lençóis. En effet, comme on l'a vu précédemment, cette localité est liée à l'exploitation du diamant. La ville a été fondée par les « *garimpeiros* ». Les femmes habitant dans ce genre d'endroit étaient pour la grande majorité des prostituées. Cet amalgame se fait donc inconsciemment et il est perpétué de manière indirecte dans la société actuelle de cette ville. Une de mes informatrices explique cela dans les termes suivants :

Le mineur, lorsqu'il arrive, la première image (définition) de la femme dans une société minière, est celle de la prostituée. Ce fait est la racine historique de la définition sociale de la femme pour les enfants (garçon) de Lençóis. Ce sont des problèmes inconscients très forts. C'est une question historique très forte. Il y avait donc des problèmes d'ordre contextuels, mais également notre histoire qui justifiait le choix de ce thème.<sup>111</sup> (Traduction libre)

Il est clair que les personnes projettent et déplacent le problème sur un espace mythique du passé. La projection et le déplacement du thème du genre dans le passé encourageant les participants à explorer d'autres sujets liés au thème principal,

---

<sup>111</sup> Lillian Pacheco, 16 mars 2004, Lençóis

comme l'inégalité, la ségrégation, et la domination. Par cet exercice, ils isolent et placent ces thèmes dans une dimension concrète et historique de la réalité. De ce fait, ils acquièrent une perception consciente de leur situation réelle et de leur identité. Depuis que ce thème a été travaillé, tous les enfants, aussi bien les garçons que les filles participent à chaque atelier, lavent leurs plats après les repas pris au sein de l'ONG, et contribuent au nettoyage de l'espace utilisé.

Pour l'année 2004, l'équipe d'éducateurs de projet *Grãos de Luz* a choisi pour thème « Griot : la tradition vivante ». Il a pour objectif la construction d'un curriculum d'éducation afro-brésilienne basé sur le changement de la loi 93494/96, concernant les directrices et bases de l'Éducation nationale, par la loi 10639/2003. Cette nouvelle loi, votée en 2003, établit l'obligation d'enseigner l'histoire et la culture afro-brésilienne et africaine dans l'enseignement de base. Ainsi, le président Lula a décrété la nécessité de créer un curriculum d'éducation afro-brésilienne qui n'existait pas auparavant. Il n'y a donc pas de professeurs formés dans ce domaine, et il n'y a pas de matériel didactique à ce sujet.

Tout comme pour les années précédentes, le choix de ce thème n'a pas été dû au hasard. Tout d'abord, 80 % de la population de la ville et de l'État de Bahia est d'origine afro-brésilienne. Il s'agit par conséquent de l'État brésilien avec le taux de population afro-brésilienne le plus élevé. Comme nous l'avons vu, il existe une forte discrimination à l'égard de cette population dans toutes les strates politiques et sociales brésiennes. Ce thème va donc explorer la culture africaine et afro-brésilienne. Il va motiver les protagonistes à rechercher dans leur réalité les marqueurs de ces cultures. En d'autres mots, au travers de ce thème, l'identité culturelle afro-brésilienne des participants devient la référence.

En résumé, les thèmes développés dans le projet encouragent les enfants et les adolescents à utiliser leur réalité et leur identité culturelle comme repère. De plus, la projection des thèmes dans le passé, permet l'isolation de ces derniers et



l'identification d'autres sujets dans une dimension concrète et historique de la réalité subjective dans laquelle les participants vivent. Par ce processus, ils acquièrent une perception consciente de leur situation concrète et l'identité culturelle est intégrée dans la réalité locale, nationale, et globale. Autrement dit, ils vont valoriser la culture locale et mettre en valeur l'élément afro-brésilien de la culture officielle nationale.

#### **V.4.2. Le rituel**

L'importance portée aux rituels et à l'espace dans les ateliers est essentielle pour les éducateurs du projet. En effet, toutes les activités ont lieu dans un certain espace physique réservé à ces derniers, mais également dans un espace-temps dont certains rituels y sont observés. Par exemple, toutes les activités commencent et se terminent par une ronde où les enfants et éducateurs se tiennent par la main, et s'asseyent en cercle. Les ateliers se déroulent dans une disposition circulaire des participants dans l'espace, mettant ainsi tout le monde au même niveau et facilitant le dialogue. Un autre rituel important est la « *merenda* », repas et goûters offerts durant les activités du matin ou de l'après-midi. Pendant ces repas, les enfants mangent en cercle. En imposant certains rituels, les éducateurs du projet vont donc inciter les participants à accomplir une tâche et produire un effet qui permet de capturer leur pensée pour influencer leur conception de la réalité.



**Figure 10 :** Ronde de l'atelier Brinquos e Brincadeira. (Photo Salim Benaissa, 2005)

Comme nous l'avons vu précédemment, la perception de la réalité de la population brésilienne et afro-brésilienne est fondée sur un rapport de classes traditionnel qui puise ses origines dans le développement historique du Brésil. En d'autres mots, la mémoire collective brésilienne reproduit ce rapport de classe. C'est l'État-Nation qui au travers de différentes techniques permet cette reproduction et affirme son hégémonie sur le peuple.

Paul Connerton, dans son ouvrage *How Societies Remember* (1989), a très bien démontré comment les images et les connaissances du passé sont maintenues et justifient l'ordre social. Pour cet auteur, ce sont les performances rituelles qui contribuent à influencer et à transmettre la mémoire collective. Les cérémonies et les espaces commémoratifs de la Nation participent à l'action mémorielle de la société et à la création d'une identité collective. Ceci étant dit, l'État-Nation dispose d'une technique plus subjective qui lui permet de contrôler le peuple et

d'affirmer son hégémonie : l'anatomie politique. En effet, Michel Foucault démontre qu'historiquement c'est durant le 16<sup>ième</sup> et le 19<sup>ième</sup> siècle qu'émerge en Europe une nouvelle discipline pour rendre les corps « dociles. »

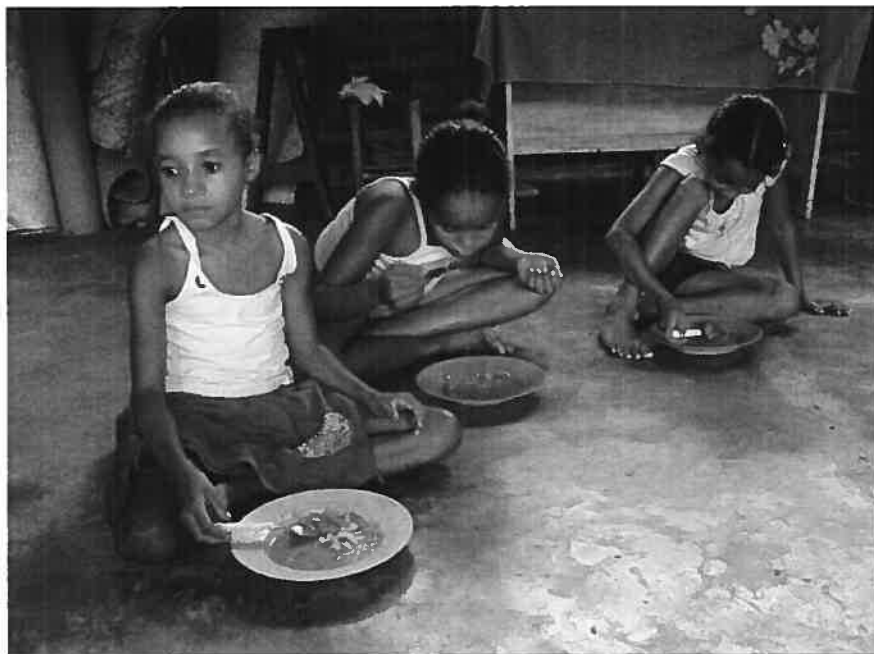
Une « anatomie politique », qui est aussi bien une « mécanique du pouvoir », est en train de naître ; elle définit comment on peut avoir prise sur le corps des autres, non pas simplement pour qu'ils fassent ce qu'on désire, mais pour qu'ils opèrent comme on veut, avec les techniques, selon la rapidité et l'efficacité qu'on détermine. La discipline fabrique ainsi des corps soumis et exercés, des corps « dociles. »<sup>112</sup>

À ce propos, Paul Connerton (1989) ajoute une autre perspective au corps : sa faculté mémorielle. Il démontre que notre corps, sans forcément se souvenir d'un passé historique, reconstruit ce passé dans notre comportement. Autrement dit, il souligne l'importance de la posture dans la mémoire collective : le pouvoir et le rang social peuvent être exprimés au travers de la posture.

Ainsi, les institutions, comme les écoles, sont les lieux par excellence dans lesquels l'État-Nation affirme son autorité, construit une idéologie nationale, et transmet la mémoire collective. L'ordre social est de ce fait justifié et normalisé. Par conséquent, en ritualisant les ateliers et les repas, les éducateurs plongent les participants dans un espace-temps symbolique dans lequel l'hégémonie de l'État-Nation n'est pas reproduite. Ceci est rendu possible par la disposition en cercle et la ronde qui élimine toute notion de rapport de force et d'invisibilité sociale. Les participants et les éducateurs se trouvent les uns en face des autres, ils se regardent et communiquent directement. Pour résumer, les rondes adoptées par le projet, lors des rituels mentionnés auparavant, permettent aux enfants et adolescents d'incorporer une vision de la réalité dans laquelle le rapport de classe traditionnel n'est pas reproduit et l'identité culturelle afro-brésilienne revalorisée.

---

<sup>112</sup> Foucault 1975, p.162



**Figure 11 :** Merenda, repas distribué le matin ou l'après-midi pour les enfants et adolescents du projet. (Photo: Salim Benaissa, 2005)

#### V.4.3. La biodanse

Ce projet est essentiellement inspiré par deux méthodes et visions de l'éducation qui ont permis l'élaboration de leur propre méthodologie : l'éducation « biocentrique » et l'éducation « libératrice » de Paulo Freire.

La biodanse — *biodanza* — a été créée, il y a plus de trente ans, par Rolando Toro Araneda, anthropologue né au Chili en 1924. Elle a pour principe une perspective existentielle intégrée dans un univers sacré où l'être humain doit se sentir comme faisant partie intégrante de la création: « Le maître est la nature en nous »<sup>113</sup>. Le travail de la biodanse consiste en une intégration du développement humain dans son milieu social, écologique et communautaire en utilisant la danse et la musique sous forme d'exercice-danse effectué en groupe. Ces exercices favorisent

<sup>113</sup> Wagner, 1999, p.28

l'expression du mouvement intégré de l'unité motrice, psychique et affective du danseur, en puisant dans le ici et maintenant du ressenti.

L'éducation biocentrique au Brésil a pour origine les années 80 dans l'application du principe biocentrique dans l'enseignement<sup>114</sup>. Cependant, il faudra attendre la fin des années 90 pour voir se dessiner une méthodologie et une épistémologie de l'éducation biocentrique au Brésil.

Ce type de pédagogie a pour objectif principal de réveiller l'intelligence affective sans compromettre l'importance du développement cognitif pour l'apprentissage<sup>115</sup>. Au travers du mouvement, de la musique et de l'expérience présente, elle va favoriser l'établissement d'une éthique de vie en soulignant les références (sociales et culturelles) internes des participants. En d'autres termes, c'est par le partage et le dialogue en groupe que l'identité affective est développée.

Ainsi au cours d'une séance de « biodanse » donnée au projet *Grãos de Luz* pour les membres de la coopérative, j'ai pu ressentir l'intensité émotionnelle de cette méthode en y participant. Voici comment cela s'est déroulé :

*« La fin de la matinée s'est déroulée avec Lillian, une éducatrice du projet, pour une séance de biodanse avec les membres de la coopérative. La séance a commencé avec une ronde où tout le monde se tenait la main. Lillian a parlé de l'importance de savoir gérer sa vie, et réaliser ses objectifs. Elle a mentionné l'importance de l'union dans la coopérative, car la création et le fonctionnement d'une coopérative ne sont pas chose facile. Elle a également ajouté qu'un médecin volontaire viendrait régulièrement rendre visite au groupe afin de parler de la santé, l'hygiène, et de la sexualité. Il consultera également les personnes le désirant. Ceci était l'introduction à la séance. Lillian parla ensuite du thème de cette*

---

<sup>114</sup> Cavalcante, 1999, p.29

<sup>115</sup> Cavalcante, 1999, p.45

séance qui portait sur les agissements du guerrier. Ainsi, selon les directives de Lillian nous nous sommes tous mis à danser en cercle sur le rythme guerrier censé être similaire à celui utilisé par les populations autochtones d'Amérique du Nord. Tout en dansant, nous devions crier notre nom tous ensemble. Puis, suivant les directives de Lillian, chacun devait marcher dans la salle aléatoirement en utilisant tout l'espace de celle-ci. Chaque fois que quelqu'un croisait une autre personne, il/elle devait le/la saluer d'une manière personnelle ou imaginative : prendre dans les bras, saluer avec le pied, serrer la main, etc. Ensuite, tout le monde s'est remis en cercle. L'activité suivante était de jouer avec sa voix. Le cercle était divisé en 4 parties comprenant plus ou moins 5 personnes. Chaque partie devait émettre un bruit avec sa voix. Par exemple, Ohhhhhh, boom, yahhhhh, etc. Lillian était au centre et tenait le rôle de chef d'orchestre. Pour la troisième activité, toujours conduite en cercle, chaque personne devait pénétrer au milieu de la ronde de la manière dont elle le souhaitait, mais d'une façon qui caractérisait sa personne. Par exemple, un bond au centre en écartant les bras. Une fois au milieu, la personne devait émettre un son (ahhhhh ; ihooooo, etc.). Ceci étant fait, tout le groupe imitait le mouvement suivi du son. Lillian invita ensuite tout le monde à s'allonger sur le dos en se tenant la main les yeux fermés. Elle commença à lire un texte sur un personnage nommé Dom Oba<sup>116</sup>. Une fois l'histoire terminée Lillian invita tout le groupe à ouvrir les yeux et à s'asseoir. Diverses images se trouvèrent posées au centre de la ronde. Il y avait des images de masques africains, d'indigènes brésiliens, de prisonnier, d'enfants, etc. Les images étaient variées et provenaient probablement de diverses revues. Chaque participant à la séance, moi y compris, était invité à choisir une image à laquelle on s'identifiait. Finalement, nous devions tour à tour expliquer pourquoi nous avions choisi telle image. Chacun expliquait en quoi l'image l'avait attirée, ce à

---

<sup>116</sup> Dom Oba est un héros Afro-Brésilien qui vient de Lençóis et vécut durant le 19<sup>ème</sup> siècle. Il fut célèbre pour son apparence très extravertie et ses décorations militaires, mais beaucoup de personnes ont, aujourd'hui, oublié son histoire.

*pourquoi elle l'avait touché. Lillian, par moments, encourageait les participants à s'ouvrir davantage, à être plus personnels. Par conséquent, l'atmosphère de la séance s'intensifia. Cette activité ainsi que la séance se termina en larmes. La dernière personne qui prit la parole avait choisi une image qui de loin lui paraissait être un œil solitaire. Elle expliqua qu'elle se sentait comme cet œil : seule. Elle se sentait rejetée par les personnes qu'elle aimait du fait qu'elle était enceinte. Elle n'avait plus personne vers qui se tourner durant les moments difficiles et elle fondit en larmes. Toutes les personnes présentes furent touchées par la sincérité et le désespoir de celle-ci, particulièrement les filles et surtout une autre jeune fille qui était également enceinte. À ce moment, j'avais l'impression que son désespoir avait fait surgir le désespoir de chacun de nous. »<sup>117</sup>*

Au travers de cette description, on peut voir que la biodanse a pour but de permettre à la personne d'exprimer ses émotions au moyen d'activités liant mouvements, contacts tactiles, écoute et son. Elle crée donc un cercle intime avec les participants. Cette séance me rappelle les sessions de « *healing circle* » auxquelles j'ai participé au Centre d'Amitié des peuples autochtones à Montréal. Durant ces séances, le meneur de cérémonie ouvre un cercle sacré, où il passe une plume d'aigle la personne se trouvant à sa gauche. Une fois celle-ci tenue dans la main ce dernier peut parler de ce qu'il souhaite et les autres participants écoutent jusqu'à ce que la plume arrive dans leurs mains. Après ces séances, on ressent généralement un bien-être, une certaine légèreté. Plus encore, on se sent appartenir à une grande famille : l'humanité. Comme nous allons le voir, cette méthode est également utilisée avec les professeurs faisant partie du projet *Griô*. Au travers de cette approche, les jeunes apprennent à développer leur affectivité pour acquérir une conscience de soi.

---

<sup>117</sup> Salim Benaissa, Lençóis 2004

#### V.4.4. L'éducation libératrice

L'« éducation libératrice » inspirée de Paulo Freire, grand pédagogue brésilien, est développée par le projet *Grãos de Luz e Griô* comme support méthodologique pour le développement du dialogue, de l'autonomie et de la valorisation de la culture populaire. Selon Paulo Freire, dans son ouvrage *La Pédagogie des Opprimés* (2001), la réalité dans laquelle nous vivons repose sur une dualité entre oppresseurs et opprimés.

En devenant oppressive, la réalité implique l'existence de ceux qui oppriment et de ceux qui sont opprimés. Ceux-ci, à qui il revient réellement de lutter pour leur libération en union avec ceux qui sont vraiment solidaires avec eux, ont besoin d'acquiescer une conscience critique de l'oppression, dans la praxis de cette lutte.<sup>118</sup>

Pour cet auteur, la réalité oppressive implique une paralysie de la connaissance des opprimés, due à leur immersion et adhérence à cette réalité. L'opprimé devient donc une « chose » pour l'opresseur. On retrouve ici la dualité entre la conscience du seigneur et celle de l'esclave. À ce propos, Hegel note :

L'une est indépendante et sa nature profonde est d'exister pour elle-même ; l'autre est dépendante et, par essence, elle est vie ou existence pour un autre. La première est celle du maître, du seigneur : la seconde est celle de l'esclave.<sup>119</sup>

Selon Paulo Freire, la conscience est centrale, car l'homme est différent de l'animal par la conscience qu'il a de lui-même et du monde. Pour cet auteur, l'être humain est donc « historique », tandis que l'animal est « anhistorique » et ne se détache pas de sa réalité quotidienne<sup>120</sup>. La relation de l'homme avec le monde est par conséquent créatrice et transformatrice, du fait que la conscience lui permet d'agir en fonction de projections reposant sur les interactions qu'il a avec le monde, avec lui-même, et avec les autres. Ces projections lui permettent de mesu-

---

<sup>118</sup> Freire, 2001, p.29

<sup>119</sup> cité dans Freire, 2001, p.27

<sup>120</sup> Freire, 2001



rer le temps en trois dimensions (passé, présent, futur) renforçant ainsi l'historicité de l'homme et la caractéristique fondamentale de l'histoire, soit la continuité. Pour cet auteur, la conscience des êtres humains les conduit à vivre dans une relation dialectique entre leur liberté et les pressions qui les limitent. Ces contraintes ou « situations limites » représentent des obstacles à leur libération et parce que l'homme est un corps conscient, il a la faculté de créer des « actes limites », c'est-à-dire des actions afin de se séparer du monde qu'il objective. Il peut, de ce fait, isoler ces contraintes dans la dimension concrète et historique d'une réalité donnée<sup>121</sup>. Le propre de l'être humain est la capacité de dépasser ces « situations limites » lorsque la « perception critique » d'un obstacle est mobilisée. En d'autres termes :

[...] ce ne sont pas les « situations limites » en elles-mêmes qui engendrent un climat de désespoir, mais la perception que les hommes en ont, à un moment historique donné, comme un frein, comme quelque chose qu'ils ne peuvent dépasser. Au moment où la perception critique apparaît, au coeur de l'action, se développe un climat d'espérance et de confiance qui incite les hommes à s'employer au dépassement des « situations limites ». [...] Ainsi, le propre de l'homme, en tant que conscience de soi et du monde, est d'être en relation d'affrontement avec la réalité où historiquement apparaissent les « situations limites ».<sup>122</sup>

Le terme de conscientisation qu'emploie Paulo Freire repose sur la dualité dynamique entre consciences dominées vs conscience libérée. La « conscience dominée », dont parle Freire, est l'expression de la domination qu'un petit nombre de gens exerce sur la grande masse du peuple. L'objectif est donc de « promouvoir chez le peuple touché par une action éducative une conscience claire de sa situation objective »<sup>123</sup>. Dans ce dessein, il propose une éducation « libératrice » opposée à l'éducation-domination.

---

<sup>121</sup> Freire, 2001, p.85

<sup>122</sup> Freire, 2001, pp.85-86

<sup>123</sup> Freire, 2001, p.9

L'éducation-domination où « bancaire » est l'éducation occidentale qui se base sur une dichotomie homme/monde et est antidialogique. L'élève est assimilé à une boîte vide dans laquelle l'éducateur apporte un contenu. L'éducation « libératrice » que propose Freire est quant à elle dialogique dans le sens que la relation éducateur/élève devient également élève/éducateur. En d'autres termes, le programme éducatif se base sur une relation pédagogique horizontale entre l'éducateur et l'élève, et s'organise à partir d'une négociation au sujet de la formulation du monde.

Pour que l'éducation devienne libératrice, Paulo Freire propose d'identifier les caractéristiques d'une époque donnée (valeurs, ensemble d'idées, conceptions, doutes) qui sont en interaction dialectique avec leurs contraires. La représentation concrète de ces caractéristiques et de leurs contraires constitue les « thèmes » de l'époque identifiée. L'ensemble de ces thèmes représente par conséquent l'« univers thématique » dans lequel ces thèmes et les hommes s'opposent. Ainsi, certains vont oeuvrer en faveur des structures et d'autres dans l'intérêt du changement. Chaque sujet peut être divisé en d'autres thèmes, ils sont donc « générateurs »<sup>124</sup>. Du fait qu'ils sont en interaction dialectique avec leur contraire, les « thèmes générateurs » enveloppent et sont enveloppés par des « situations limites », car les tâches qu'ils impliquent constituent, une fois accomplies, les « actes limites ». À ce stade, Freire fait une distinction entre les « situations limites » et l'« inédit viable » : la première représente quelque chose qui freine l'action, tandis que la seconde est son opposé dialectique. En d'autres termes :

Le processus d'humanisation ou de libération met au défi les opprimés et les oppresseurs, dans une opposition dialectique. En effet, tandis que, pour les

---

<sup>124</sup> Les « thèmes générateurs » peuvent être représentés en cercle concentrique allant du plus général au plus particulier. Par exemple: oppression → résolution des situations limites → pauvreté → dépendance → manque d'emploi → éducation inégalitaire → ségrégation → violence - alcoolisme etc.

premiers il constitue un « inédit possible » qu'il s'agit de concrétiser, il est pour les seconds une « situation limite » qu'il leur faut combattre.<sup>125</sup>

Il est donc indispensable pour qu'une éducation soit « libératrice » de rechercher les « thèmes générateurs » qui deviennent ainsi un effort commun d'analyse critique et d'une prise de conscience de la réalité. Pour Freire, il est indispensable que cette recherche soit effectuée conjointement par les éducateurs ou les chercheurs et par les élèves.

Cette approche de l'éducation est très bien utilisée par le projet *Grãos de Luz e Griô* dans leurs activités. Les sujets choisis par les éducateurs et développés par les enfants et les professeurs tiennent compte de la réalité dans laquelle ces derniers vivent. Si nous reprenions, à titre d'exemple, le thème de l'eau et de son extension sur l'étude des *orixás* dans le *jarê*<sup>126</sup>, il a permis de modifier le point de vue que certains enseignants avaient sur cette religion. Rappelons au passage que le Brésil est un pays à confession essentiellement catholique romaine. La religion du *candomblé* amenée par les esclaves, ainsi que les croyances des populations indigènes brésiliennes ont toujours été discriminées et considérées comme étant païennes, voire sataniques. Après avoir suivi le cours de formation de professeur organisé par le projet *Griô*, certains instituteurs d'origine afro-brésilienne, qui auparavant rejetaient entièrement cette religion, réalisèrent qu'en fait le *jarê* et donc par extension le *candomblé* faisait partie intégrante de leur histoire personnelle. Certains renouèrent même contact avec des membres de leurs familles desquels ils avaient été éloignés pour cause de divergence de confessions. Par conséquent, au travers du projet *Griô* certaines *Mães de Santos* — prêtresses — ont été invitées dans les écoles afin d'enseigner pour la première fois de manière explicite ce qu'elles savent du *jarê*. Ce thème a également permis une conscientisation en matière de

<sup>125</sup> Freire, 2001, p.89

<sup>126</sup> « Le *jarê* est une forme de *candomblé* que l'on trouve exclusivement dans la Chapada Diamantina. L'appellation vient du cuir utilisé pour les tambours dans les cérémonies et la manière dont les mains frappent ces derniers. Il y a également des différences dans les rituels et les noms des *orixás*. » (Traduction libre) (Pai Mussum, 28 mars 2005, Lençóis)

l'environnement, c'est-à-dire de la relation Homme/environnement, et a abouti en une campagne de nettoyage des environs et d'affichage de pancartes encourageant les touristes à la préservation du site.

Un autre exemple est le thème choisi par le projet pour l'année 2005, soit la culture afro-brésilienne. Les éducateurs et les participants ont effectué une recherche sur la culture afro-brésilienne. Comme nous allons le voir dans la partie consacrée à la description des ateliers, ils ont appris la richesse de cette culture, son histoire, ses symboles, et ont pu s'identifier à certains héros populaires. De ce fait, une conscientisation sur leur identité et sentiment d'appartenance a pu être atteinte qui a revêtu plusieurs formes<sup>127</sup>.

#### **V.4.5. Évaluation**

Finalement, le projet dispose également de deux méthodes d'évaluation, qui permettent d'ajuster, de corriger, et de perfectionner ses applications. D'une part, les éducateurs organisent des réunions hebdomadaires entre eux ainsi qu'avec les participants de la coopérative. Ces réunions ont pour objectif de parler des différents problèmes rencontrés, ainsi que de planifier et de discuter certains aspects des activités. De nouvelles suggestions sont également considérées. Ces rencontres contribuent à l'évaluation régulière du projet. Le deuxième type de méthode consiste à engager des professionnels dans les domaines de l'éducation et des projets sociaux. Ces spécialistes sont invités à passer une semaine dans la ville, durant laquelle ils rencontrent les éducateurs du projet *Grãos de Luz e Griô*. Pendant cette semaine, ces professionnels organisent des activités pour les éducateurs et partagent leurs expériences. Beaucoup de suggestions sont faites et différentes approches sont considérées. Ainsi, lors de mon séjour en mars 2004, j'ai pu assister pendant quelques jours à ce type d'évaluation. Cette année, les éducateurs du projet ont invité 3 évaluateurs. Beaucoup de discussions ont été faites sur la question

---

<sup>127</sup> Voir la synthèse des données.

de la culture afro-brésilienne, les sujets à traiter et comment les élaborer, étant donné qu'il s'agissait du thème annuel choisis. Deux de ces spécialistes avaient créé une école se trouvant dans un *terreiro* à Salvador. Cette école intègre une dimension afro-brésilienne dans le curriculum imposé par le Ministère de l'Éducation brésilienne. Avec le troisième évaluateur, les questions de l'affectivité, du développement de sens, et du processus de conscientisation ont été discutées.

Généralement, cette évaluation est annuelle. L'avantage d'engager des personnes étrangères au projet est que cela amène un point de vue extérieur et critique. Plus encore, les échanges qui ont lieu durant cette semaine d'évaluation facilitent l'émergence de nouvelles idées dans une ville relativement fermée sur elle-même et génèrent des solutions à certains problèmes rencontrés. Cela permet donc d'améliorer le projet.

En résumé, ce projet utilise différentes méthodologies inspirées de pédagogues ayant développé une certaine conscience de l'importance de la culture populaire pour l'identité autrement menacée par des valeurs désormais incorporées et normalisées dans les pratiques pédagogiques présentées comme « rationnelles » et « universelles ». Au travers des activités développées par ce projet, les méthodes employées permettent la sensibilisation et la conscientisation des professeurs, des élèves, et de toute la communauté sur la réalité dans laquelle ils vivent. Elles favorisent les intégrations, les échanges et l'apprentissage entre les différents acteurs formant cette population. Par conséquent, cette ONG redessine et recrée perpétuellement sa propre méthodologie.

### V.5. Le projet Grãos de Luz

*Nous sommes Graines de Lumière, nous sommes les graines comme la propre graine, la vie puise en nous, nous sommes l'eau, la terre, le feu, et l'air, la lumière brille en nous, comme les diamants brillent dans notre terre, la Chapada Diamantina et la Mère Afrique de tous les peuples.*<sup>128</sup> (Traduction libre)

Le projet « Graines de Lumière » travaille essentiellement avec 95 jeunes enfants et adolescents sélectionnés dans 40 familles des plus défavorisées. Ce projet a trois objectifs principaux :

1. Offrir un espace avec des activités qui favorisent le développement de l'identité affective et culturelle des enfants et adolescents, et qui valorisent leurs racines culturelles.
2. Créer un espace de recherche et de production d'artisanat et de recyclage de papier par le biais d'une coopérative, en respectant l'écologie et l'environnement. Ceci afin d'éventuellement former les participants à un métier.
3. Proposer en coordination avec le projet *Griô* un espace de formation pour les professeurs des villages en zone rurale et développer un curriculum afro-brésilien pour les écoles.

Pour ces objectifs, ce projet dispose d'un espace où différentes activités sont dispensées.

À ce stade, il est nécessaire de préciser un point relativement important par rapport à ce projet : son nom. Le projet s'intitule en portugais *Grãos de Luz* qui se traduit en français « Graines de Lumière ». Ce nom fait référence à l'espoir qu'une fois planté donnera éventuellement un arbre proportionnant à son tour la vie à toute une végétation. Plus encore, le terme de lumière rappelle son contraire, l'obscurité, condition dans laquelle vit la population locale.

---

<sup>128</sup> Pacheco, 2004, p.4



*Figure 12 : Entrée du projet. (Photo: Salim Benaissa, 2004)*

## V.6. Les participants

Les critères de sélection dépendent essentiellement du temps passé au sein du projet. En effet, le projet reprend les mêmes participants chaque année pour autant qu'ils le désirent et qu'ils soient inscrits à l'école. Pour des raisons financières et logistiques, le projet limite les inscriptions. Seuls les enfants et les adolescents fréquentant l'école peuvent participer à ce projet. Les enfants pas encore inscrits et voulant s'inscrire peuvent le faire et figurent sur une liste d'attente.

Après un sondage effectué par le projet auprès des familles des enfants et des adolescents inscrits, on obtient le profil économique suivant de la communauté faisant partie du projet :

— 92 % des familles ont un revenu mensuel par personne de moins de 32,5 US\$.

- 21 % des familles ne sont pas propriétaires de leur logement.
- 91,7 % des familles sont constituées de 5 personnes.
- 77,4 % des familles ont plus de 4 personnes vivant dans la même pièce.
- 56 % des enfants et adolescents ne vivent pas avec leur père, et 34 % ne vivent pas avec leur mère.
- 92 % des enfants et adolescents viennent de familles avec des origines afro-brésiliennes.

### **V.7. Les activités**

Le projet propose cinq ateliers tout au long de l'année : jeux et jouets, éducation artistique, biodanse, couture et patchwork, et musique et percussion. Tous les participants sont répartis en cinq groupes indépendamment de l'âge et du sexe. Tous les cours offerts pour les jeunes enfants et adolescents suivent le calendrier scolaire annuel. Ils commencent en mars et se terminent en décembre. Les ateliers sont répartis sur 4 jours de la semaine, respectivement du mardi au vendredi, et chaque groupe participe à toutes les activités<sup>129</sup>.

---

<sup>129</sup> voir annexe II





*Figure 13 : Groupe I. (Photo: Salim Benaissa, 2005)*



*Figure 14 : Groupe II. (Photo Salim Benaissa, 2005)*

### V.7.1. Atelier brinquedos e brinquadeiras

L'atelier de jeux et de jouets est donné par les éducatrices Delza et Raimunda. Dans cet atelier, les enfants apprennent des histoires et des jeux liés au thème choisi. Par la suite, ils s'attèlent à la fabrication de jouets, et inventent de nouveaux jeux en rapport avec ce thème. Les jeux prennent souvent la forme de chansons effectuées en ronde.



*Figure 15 : Atelier jeux et jouets. (Photo Salim Benaissa, 2004)*

Durant l'année 2004, les enfants et les adolescents ont été introduits à *Agossu*, un petit garçon africain imaginaire, à *Dom Oba*, un héros local de Lençóis, et aux *orixás*. Au travers de ces personnages, ils ont appris plusieurs histoires, chansons et jeux. Par exemple, le personnage d'*Agossu* les a emmenés dans le quotidien de ce garçon africain.

L'étude de l'histoire de *Dom Oba* est devenue une chanson :

*Le jour du 24  
Dom Oba est allé au Paraguay  
Avec l'épée du roi son père  
Roi Oyo est son tuteur  
Nègre fort  
Libre de couleur  
Pour le nègre ou le blanc  
Le Saint est le même*

*Dom Oba est Lençoisien  
Lençoisien est Dom Oba  
Dom Oba n'a pas été à l'école  
Mais il est bon au bé à ba  
Il est le vaurien du griot  
Lui (le griot) lui a enseigné à discuter*

*Cours vers la ronde  
Dansez les enfants  
Le griot est arrivé  
Avec sa guitare et son nombril  
Récite ton vers  
Au centre de la nation  
Nation Nation Nation  
Regarde et danse en tournant les mains  
Nation Nation Nation  
Regarde le chapeau dans ta main.<sup>130</sup> (Traduction libre)*

Pour terminer au travers de ces études, ils ont créé un jeu de mémoire appelé *Sur le Chemin du Griot*. Il s'agit d'un jeu de question réponse sur une carte des communautés de la municipalité de Lençóis faite par les participants. Ils découvrent ainsi l'histoire afro-brésilienne, chantent les chansons locales, dansent, et se rappellent des héros locaux et nationaux afro-brésiliens.

### **V.7.2. Atelier de Arte Educação**

Cet atelier, orchestré par Suzy, consiste à approcher l'éducation de manière artistique. Par le dessin, la peinture, le bricolage, ou encore le théâtre, les participants explorent le thème annuel d'une perspective artistique. Les matériaux naturels trouvés dans les alentours de Lençóis sont généralement utilisés comme support.

---

<sup>130</sup> Pacheco, 2004, p.13

[...] pour tout ce que l'on veut, nous voulons que tout tourne autour de la question de l'environnement. Parce que nos ateliers ont cet objectif, ils ont cette mission qui est de travailler avec l'environnement, avec l'éducation intégrée avec la nature.<sup>131</sup> (Traduction libre)

À la fin de l'année, tous les travaux sont exposés dans la ville où sur les chemins menant aux sites naturels visités par les touristes. Dans cet atelier, les enfants et les adolescents créent avec l'éducatrice des pièces de théâtre dont ils préparent avec l'atelier de couture et de papier recyclé les décors et les costumes.

Pour le thème de 2004, *Griot : la tradition vivante*, les connaissances acquises au cours des recherches, des discussions, des jeux, des danses, des musiques, et des histoires de mythes Afro-Brésiliens ont généré la production de masques, de cachets, de peintures et des poupées de patchwork et en papier mâché. La technique du cachet fut étudiée à partir des techniques traditionnelles de xylogravure que l'on trouve dans les *cordel*<sup>132</sup> nordestin.

Pour terminer, dans cet atelier les enfants et les adolescents ont produit également une trentaine de chapeaux et parures pour les danseurs et chanteurs du *terno de reis*<sup>133</sup> et des *orixás* pour le spectacle qui raconte l'histoire de *Dom Oba*.

### V.7.3. Atelier de papier recyclé et patchwork

L'atelier de couture et de papier recyclé, donné par Aline, a pour objectif de former les enfants et adolescents aux différentes techniques de couture (patchwork) et du recyclage de papier. L'atelier de couture consiste à créer différents types

<sup>131</sup> Suzy Brasil, 20 mars 2004, Lençóis

<sup>132</sup> Le *cordel* est une poésie chantée, née dans le Nordeste du Brésil. Il s'agit d'une forme de colportage ou de témoignage organisé en vers selon différents genres poétiques. Durant la deuxième moitié du 19<sup>ème</sup> siècle, il est devenu une forme de littérature imprimée, mais reste avant tout un texte oral qui est chanté et joué par le poète.

<sup>133</sup> Le *terno de Reis* est un groupe de musique folklorique qui est composé de plusieurs personnes jouant la flûte, le zabumba (tambour), le tambourin. Le meneur du groupe chante et les autres répètent le chœur. Durant la fête des Rois Mages, ce groupe va visiter toutes les maisons de leur communauté respective et voisines en s'invitant chez le propriétaire. Ce dernier leur offre de la cachaça (boisson alcoolisée à base de sucre de canne) en guise de remerciement.

d'objets décoratifs ou utilitaires en assemblant des morceaux de tissus inutilisés et récupérés. Les participants produisent des rideaux, des tapis de cuisines ou salles de bain, des couvertures, des tableaux, des poupées, etc. Les créations de l'atelier de papier sont également variées (cartes de vœux, pochettes à documents, etc.).

Cet atelier s'est concentré sur le personnage de Dona Bela pour l'année 2004. Dona Bela était une habitante de Lençóis décédée récemment et fortement connue et appréciée par la communauté. D'ailleurs, du fait qu'elle était *parteira* — sage femme — la plupart des enfants du projet furent nés de ses mains. Elle était également une artisane, et une *filha de Santo*<sup>134</sup> dans le *jarê*. Pour utiliser les termes des enfants et adolescents qui firent un poème sur elle :

*Dona Bela faisait du tricot  
Et était très couturière  
Elle aimait parler faussement  
Et avait beaucoup de compagnons*

*Elle faisait des poupées  
Et aidait aux accouchements  
Elle aimait la couture  
Elle faisait des couvre-lits et des jeux*

*Dona Bela était sage-femme  
Mais aussi elle était griot  
Ne savait pas ce qu'était l'argent  
Elle avait beaucoup d'amour*<sup>135</sup> (Traduction libre)

Les participants ont donc produit plus de 360 objets en papier recyclé et patchwork contant l'histoire de Dona Bela et ils ont pu créer le Musée de Dona Bela dans lequel une grande partie de ces objets sont exposés. Notons au passage que ce musée est devenu un espace très visité par les touristes et les étudiants.

<sup>134</sup> *Filha/filho de Santo* (littéralement fille ou fils de Saint) est une personne initiée dans le *candomblé*.

<sup>135</sup> Pacheco, 2004, p.11





*Figure 16 : Atelier de couture. (Photo Salim Benaïssa 2004)*



*Figure 17 : Atelier de papier recyclé. (Photo Salim Benaïssa)*

#### V.7.4. Atelier de musique et percussion

L'atelier de musique et percussion est donné par Márcio et introduit les participants à différents instruments, particulièrement les percussions brésiliennes, la danse, et les chants. Ce cours a pour objectif de sensibiliser les enfants et adolescents au rythme, à l'écoute d'autrui, aux mouvements corporels et la musique populaire régionale. Durant l'année, l'atelier invite des musiciens locaux afin que ces derniers enseignent leurs connaissances ou discutent du folklore existant dans la région. Parmi les participants, certains pourront assister aux visites du griot dans les écoles.

Pour le thème élaboré en 2004, cet atelier s'est concentré sur les *cordeis nordestin* relatant les histoires de héros populaire, tel que *Zumbi*<sup>136</sup>, *Lampião*<sup>137</sup>, et des figures locales comme *Dom Oba*. Les participants ont également étendu leurs recherches à différentes cultures africaines pour aborder l'importance de la musique, des chants et des danses sur le continent africain. Cette démarche permet une prise de conscience de la part des participants sur les similarités entre les cultures africaines étudiées et la culture afro-brésilienne. Par la suite, les adhérents ont inventé des *cordeis* en utilisant ce qu'ils avaient vu au cours des ateliers<sup>138</sup>.

<sup>136</sup> Héros populaire Afro-Brésilien du 17<sup>ème</sup> siècle. *Zumbi* est né dans le *quilombo* de Palmares (quilombo est le terme des communautés d'esclaves fugitifs), et livra plusieurs batailles contre les expéditions portugaises. (Véran, 2003, p.35)

<sup>137</sup> Héros populaire du Nordeste brésilien. *Lampião* était le chef de la principale bande de *cangaçeiros* (bandit) du *sertão* (région rurale très pauvre en eau) de l'état de Pernambouco entre 1920 et 1938. Les *cangaçeiros* sont des bandits de la zone rurale se battant contre les riches propriétaires et les forces de l'ordre. Ils sont considérés hors-la-loi par l'état et justicier par le peuple.

<sup>138</sup> Voici un exemple de cordel composé par les participants:

*Dom Oba a lutté pour un Nouveau Monde*

*Critiqué l'élite dans le journal*

*Défendu la liberté*

*Fréquenté le palais impérial*

*La pyramide de Gizeh dans l'imaginaire*

*L'étoile de Sirius dans le calendrier*

*De son savoir ancestral* (Traduction libre) (Pacheco, 2004, p.8)

Les connaissances apprises au travers de cet atelier et les recherches effectuées avec la participation de musiciens/musiciennes et de danseurs/danseuses de culture populaire locale ont abouti à l'élaboration des danses, des musiques, et des vers, pour le spectacle *Griot : la tradition vivante*.



**Figure 18 :** Participants de l'atelier de musique et percussion. (Photo: Salim Benaisa, 2005)

#### **V.7.5. Atelier de biodance**

Cet atelier a déjà été décrit de manière approfondie. Je n'y reviendrai donc que pour préciser que le thème choisi a une place centrale dans cette activité. Par exemple, lors de la phase d'extériorisation, les mouvements ou les sons feront référence à l'Afrique. La musique employée qui accompagne certaines étapes de l'atelier sera à titre d'exemple des percussions africaines ou une musique africaine. Les histoires racontées auront pour personnages principaux des héros Africains et Afro-Brésiliens, ou encore elles seront situées en Afrique.



#### **V.7.6. La coopérative « *Grãos de Luz* »**

La coopérative a pour but la fabrication de produits qui sont vendus aux touristes par les commerçants locaux, ainsi qu'à des commerces locaux et non locaux. Toutes les créations sont développées par rapport aux thèmes élaborés par les éducateurs. Comme je l'ai déjà dit, ces thèmes sont liés à la réalité dans laquelle ils vivent, leur quotidien, ainsi que les traditions locales et l'environnement de la région. La coopérative est entièrement gérée par les participants. Ceci étant dit, une certaine supervision de nature consultative est déployée par les éducateurs du projet, ceci sous forme d'un accompagnement lors des réunions hebdomadaires où l'on discute les différents problèmes rencontrés, élabore de nouvelles stratégies et propose des suggestions.

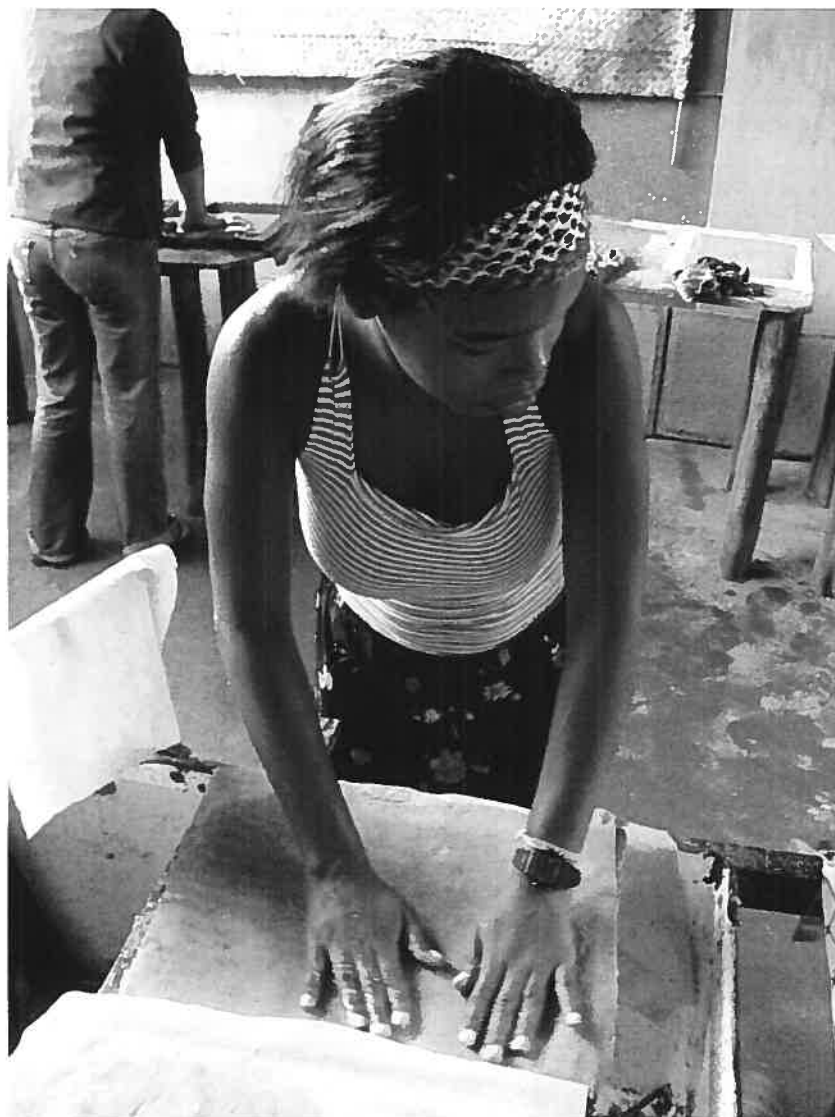
Les adolescents fréquentant la coopérative sont âgés de 16 à 22 ans et reçoivent une bourse ainsi qu'une formation en commercialisation et création de produit. On peut observer une certaine hiérarchie au sein de celle-ci allant d'« initiateur », « technicien », « professionnel », « coopérativiste », à « moniteur ». Chaque niveau dépend du temps passé dans l'atelier, l'expérience, et de l'investissement personnel dans le développement des produits. Toutes les étapes allant de la création, la commande, la production, à la vente, sont prises en charge par les jeunes.



*Figure 19 : Patchwork. (Photo: Salim Benaissa, 2003)*



*Figure 20 : Couverture faite par la coopérative. (Photo: Salim Benaissa, 2004)*



*Figure 21 : Fabrication de papier recyclé. (Photo: Salim Benaissa, 2004)*

En résumé, les ateliers mis en place par le projet revalorisent l'identité culturelle des participants et lui donnent une cohérence et une signification différente que celle promulguée par l'État-Nation. Ceci est rendu possible par le choix d'un thème contextuel qui est abordé d'une perspective locale et, ensuite, nationale et internationale. Comme nous l'avons vu précédemment, la ritualisation des activités permet la création d'un espace symbolique dans lequel l'hégémonie de l'État-

Nation n'est pas reproduite. Les méthodes pédagogiques employées au sein de cet espace vont permettre aux participants d'atteindre une prise de conscience objective de leur situation réelle et de reconnaître leur appartenance à l'identité culturelle afro-brésilienne. Par cette double conscientisation, l'Afro-Brésilien est valorisé et la culture locale est ainsi actualisée dans le présent et dans une nouvelle réalité mondialisée.

### V.8. Le Projet *Griô*

*Nous sommes griots, éducateurs, apprentis, allègres, affectifs, nous chantons et contons notre histoire, inspirée de la tradition orale de nos racines africaine et indigène dans des rondes de vie, musiques et danses qui intègrent l'âge, le genre et les cultures dans la recherche de l'identité et des connaissances de la science, de l'art et du mythe de la ronde de la vie.*<sup>139</sup> (Traduction libre)

Concrètement, ce projet travaille avec 40 professeurs de 22 écoles parsemées dans les zones rurales et urbaines. De ce fait, il englobe plus de 1000 enfants et adolescents. Il met en avant un personnage « *o Velho Griô* » — le vieux griot — qui va visiter dans les communautés les écoles. Avant d'aller plus loin dans l'analyse descriptive de ce projet, il est important de préciser, tout comme il a été fait pour le projet *Grãos de Luz*, la symbolique que sous-entend le nom de ce personnage et donc du projet. Sémantiquement, on retiendra deux symboles : le vieux et le griot. La vieillesse porte le symbole de la sagesse et des connaissances acquises au cours d'une longue vie. Quant au griot, il représente les racines africaines de la population, mais également celle du conteur d'histoire, mémoire vivante de la culture populaire : le griot d'Afrique de l'Ouest.

C'est dans cette optique que le vieux griot va visiter les communautés. Le projet *Griô* a pour objectif la valorisation de la culture populaire et consiste essentiellement en une formation de professeurs. Afin de comprendre comment ces éléments sont articulés, il est nécessaire de décrire les différentes étapes du projet.

---

<sup>139</sup> Pacheco, 2004, p.4

Lors de sa création, en 1999-2000, les éducateurs du projet *Grãos de Luz* visitèrent un certain nombre de communautés rurales de la municipalité de *Lençóis*, dans le but de dresser un bilan de la population s'y trouvant et de sa situation sociale et économique. J'ai, par ailleurs, participé à certaines de ces visites durant le mois de mai 2000. L'objectif était d'aller voir tout d'abord les écoles et de parler avec les professeurs et les enfants. Des entrevues avec les parents ont également été réalisées. Au travers des réponses recueillies, les éducateurs du projet ont pu évaluer la réalité de ces communautés et ont été amenés à dresser un bilan alarmant.

Il a été observé que les enseignants se sentaient marginalisés contraints de suivre un programme éducatif dicté par le lointain ministère de l'Éducation brésilienne, qui ne tient pas forcément compte des difficultés rencontrées par les professeurs isolés dans les communautés rurales. D'après les témoignages des instituteurs, ils recevaient leurs salaires parfois avec plusieurs mois de retard. Dans certain cas, pas du tout. Ils insistaient également sur le manque de matériel didactique scolaire mis à disposition. Par conséquent, l'enseignant perdait sa motivation et ses convictions par rapport à son travail et son intérêt pour la communauté dans laquelle il se trouvait se dégradait. Ainsi, ils se considéraient généralement davantage « de passage ». Au travers des entretiens avec les parents, il a été remarqué qu'ils étaient rarement sollicités par le professeur. Certains d'entre eux n'avaient même jamais parlé avec lui.

Il faut comprendre que généralement dans ces petits villages, l'école et l'église jouent un rôle important. Elles représentent un espace où les individus se rencontrent et interagissent. Les habitants de ces communautés passent la journée dans leurs parcelles de terre, *roça*, où ils cultivent. Ils partent tôt le matin et reviennent tard le soir. Potentiellement, le professeur peut faire figure de « meneur » de la communauté. Tel n'était pas le cas dans ces localités rurales. On assistait, au contraire, à un manque de cohésion et d'échanges entre les différents acteurs, ré-

sultant à l'évanouissement progressif de la culture populaire locale. Ainsi, au travers d'analyses des questionnaires et de nombreuses visites, les éducateurs du projet *Griô* ont élaboré une stratégie afin de les revitaliser et les secourir. C'est ainsi que le vieux griot, habillé d'un costume, accompagné de sa guitare, sa joie et sa bonne humeur, fit son apparition dans les communautés...

### V.8.1. Les visites et la ronde du *Velho Griô*

Le vieux griot visite les communautés généralement durant les 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> trimestres de l'année scolaire. Il est souvent accompagné de certains enfants du projet *Grãos de Luz* et d'autres griots<sup>140</sup>. Il arrive dans la communauté en chantant, et se dirige vers l'école municipale. Il interpelle les gens qu'il rencontre et demande la permission d'entrer dans l'école. En ce lieu, il se présente comme un nomade visitant les villages et leurs écoles pour apprendre et enseigner des chansons et des jeux. Lorsque le vieux griot arrive dans une école, il se présente ainsi :

À l'intérieur des terres africaines, il y a des hommes qui voyagent de grandes distances en visitant diverses communautés, apprenant et enseignant les faits historiques et culturels propres à cette région. Ces hommes sont les griots. Lorsque le griot arrive dans ces communautés, les pères accordent leurs tambours, les mères mettent leurs meilleurs habits, et les enfants s'asseyent en cercle. Le rituel du conteur d'histoire commence ainsi.<sup>141</sup> (Traduction libre)

<sup>140</sup> Toute personne ayant des connaissances du folklore local est considérée en tant que griot par les éducateurs du projet. Ces personnes participent aux visites des écoles et aux ateliers.

<sup>141</sup> Márcio Caires, 3 avril 2004, Lençóis





**Figure 22 :** Le Velho Griô accompagné de ses musiciens et de griots traversant le quartier de Tomba à Lençóis. (Photo: Salim Benaissa, 2005)



**Figure 23 :** Le Velho Griô fait une visite à l'école Isabel da Silveira dans le quartier de Tomba. (Photo: Salim Benaissa, 2005)

Il organise une ronde à laquelle le professeur et les enfants participent en se donnant la main, en chantant et jouant. Dans certaines communautés, il invite également les habitants, parents, et grands-parents à y prendre part. Au bout d'un certain temps, la majorité se trouve dans cette ronde à chanter et jouer. Ensuite, il leur demande de lui enseigner des nouveaux jeux et nouvelles chansons afin qu'il puisse les transmettre aux autres villages qu'il va visiter. Au travers des jeux, des chansons, et des questions qu'il pose, il donne ainsi de l'importance et témoigne de la curiosité envers leurs savoirs et leur culture locale. Plus important encore, il capte l'attention des membres de la communauté et les fait interagir entre eux, au moyen d'éléments de leur réalité.



**Figure 24 :** Ronde d'élèves avec le Velho Griô dans l'école publique Isabel da Silveira du quartier de Tomba à Lençóis. (Photo: Salim Benaissa, 2005)





**Figure 25 :** Le Velho Griô racontant une histoire lors de sa visite à l'école Isabel da Silveira, dans le quartier de Tomba. (Photo: Salim Benaissa, 2005)



**Figure 26 :** Le Velho Griô montrant les origines des esclaves brésiliens sur un globe. (Photo: Salim Benaissa, 2005)

Ceci représente la première partie du projet *Griô*. Cette partie correspond à une prise de conscience sur l'importance de l'intégration de l'enseignant à la culture locale. La deuxième étape est la formation des professeurs. Elle représente également la deuxième stratégie du projet *Griô* pour revitaliser la culture populaire locale.

### **V.8.2. La formation des professeurs**

Une fois les visites du *Velho Griô* accomplies, le projet organise une rencontre de trois à quatre jours avec les professeurs des communautés visitées. Cette rencontre a lieu généralement au milieu de l'année scolaire et a lieu dans un endroit propice au développement personnel et à la discussion, le village de *Caeté-Açu* située dans la vallée du *Capão*. Le lieu a été choisi pour son côté isolé, mais surtout pour la tranquillité et la beauté de son environnement. La formation est constituée de 5 modules : l'éducation biocentrique, l'amour, la citoyenneté, le secours de la culture populaire et la musique. Au travers de ces cinq modules, les professeurs et les éducateurs du projet étudient les thèmes élaborés et découvrent de nouvelles approches à l'éducation. Les enseignants deviennent conscients de leurs responsabilités et de l'importance des nouvelles méthodes développées. Ils partagent leurs sentiments et expériences et se rendent compte qu'ils ne sont pas seuls dans cette situation. Ils se redécouvrent, particulièrement au travers de l'éducation biocentrique, qui mêle art, mouvement et affection au sein du groupe. C'est essentiellement à travers ces rencontres que les professeurs prennent conscience d'eux-mêmes et du rôle qu'ils peuvent jouer dans leur communauté respective. Ils font connaissance les uns avec les autres et établissent, de ce fait, des échanges et des relations amicales se forment : l'isolement est brisé.



*Figure 27 : Vue de village de Caeté Açu, dans la vallée du Capão. (Photo: Salim Benaissa, 2005)*

### **V.8.3. Les groupes culturels et les « Griô »**

La personne incarnant le vieux griot va à la rencontre des habitants de la zone rurale et discute avec eux. Les jours de marché à Lençóis — lundi et vendredi — sont aussi favorables à ces rencontres, du fait que la communauté rurale et urbaine s'y trouve. Ainsi, il apprend énormément sur la culture locale de chacune de ces communautés, mais également sur les rythmes de vie et les problèmes que rencontrent ces populations.

Ces rencontres vont aussi permettre au vieux griot de rechercher dans chacune de ces localités les personnes qui connaissent des éléments folkloriques et traditionnels locaux. Au début, les habitants disent qu'il n'y a personne parce que ces personnes sont rarement sollicitées. Leurs savoirs et leurs connaissances s'effacent donc peu à peu de la mémoire collective locale. Le vieux griot découvre, au terme de plusieurs visites et discussions, que certaines personnes se rappellent qu'un tel

connaît telle chanson, telle danse ou sait jouer de tels instruments. Il va donc à leurs rencontres et les invite à participer aux visites dans les écoles et aux ateliers du projet *Grãos de Luz*.

Souvent, il s'avère que ces personnes sont membres de groupes de musique populaire comme la *marujada*, *samba de roda*, *forro*, *reisado*, *capoeira*, ou encore ils font partie d'un *terreiro de jarê*. Ces groupes font donc partie intégrante de la culture locale et ils représentent les groupes culturels de Lençóis. Ces derniers, bien que présent, ont été peu à peu oubliés par la jeune génération. Comme je l'ai mentionné auparavant, dans le contexte national et international l'Afro-Brésilien n'est pas représenté et fait partie d'un passé mythique favorisant ainsi l'effacement progressif de l'identité locale afro-brésilienne. Les médias, l'éducation et le tourisme facilitent donc cet effacement. En d'autres mots, les jeunes s'identifient plus vers ce qui vient de l'extérieur de leur communauté.

Au travers de ce personnage, une relation s'est créée entre les groupes culturels et le projet *Grãos de Luz e Griô*. Ces derniers participent parfois aux visites des écoles avec le vieux griot. Ils sont aussi invités dans les ateliers de *Grãos de Luz* et ils prennent part aux représentations publiques organisées par le projet. Ils deviennent donc des griots et sont sollicités comme tels.

Leur participation aux projets constitue également une stratégie d'intégration des familles à l'éducation. En effet, les membres des groupes culturels sont les parents et les grands-parents des participants du projet. Plus encore, ils représentent les familles de la population locale défavorisée. Le projet a donc permis d'établir des rencontres entre ces groupes, jusqu'alors pratiquement inexistantes. Une relation dialogique s'est ainsi créée entre les différents acteurs de cette population.



**Figure 28 :** Griôs Dona Lina et Dona Rosa participant à une visite du Velho Griô à l'école Isabel da Silveira, dans le quartier de Tomba. (Photo: Salim Benaissa, 2005)



**Figure 29 :** Réunion de Griôs participant à une visite du Velho Griô à l'école Isabel da Silveira, dans le quartier de Tomba. (Photo: Salim Benaissa, 2005)



**Figure 30 :** Dona Lina, au milieu, à l'entrée de sa maison dans le quartier de Tomba à Lençóis.  
(Photo: Salim Benaissa, 2005)

Pour conclure cette analyse descriptive du projet *Griô*, on peut dire que ce projet se base sur la culture populaire et traditionnelle de la population afin de développer une nouvelle sensibilité chez tous les acteurs de la communauté. La formation de professeur a pour objectif principal de revitaliser le véhicule affectif et culturel

entre l'enseignant et l'élève, le professeur et la communauté, et le professeur et l'école. L'intégration des familles par les groupes culturels et les griots permet non seulement de renforcer les liens entre les acteurs, mais également la revalorisation de la culture locale. On retrouve ici très nettement le principe de la biodanse, la perspective libératrice de l'éducation de Paulo Freire et la ritualisation.

Ainsi au travers de ses deux sous-projets, l'ONG *Grãos de Luz e Griô* travaille avec toute la communauté de la municipalité de Lençóis. En impliquant les enseignants, les éducateurs du projet arrivent à atteindre une grande partie de la population enfantine de la municipalité et font interagir tous les acteurs de cette population défavorisée socialement. Les relations établies avec les groupes culturels permettent ainsi une participation populaire active à plusieurs niveaux : parents/enfants, parents/parents, élève/professeurs, parents/professeurs, élèves/élèves. La revalorisation et la transmission de la culture populaire locale sont ainsi possibles.



## **VI. SYNTHÈSE DES DONNÉES**

La dernière partie de ce travail a pour objectif d'apporter au lecteur une synthèse de ce mémoire et un élément supplémentaire quant à la dynamique du projet : ses impacts sur la communauté. J'ai donc inclus les résultats obtenus au travers de mes observations et des entretiens avec les éducateurs, les professeurs, et les participants.

### **VI.1. Formation et permanence des inégalités sociales au Brésil**

Comme nous l'avons vu, le processus de construction du Brésil peut être étalé sur trois périodes : la période coloniale (1500-1822), la période postcoloniale (1822-1979), et la période contemporaine (1979-présent). Chacune comporte des caractéristiques particulières qui ont contribué à la configuration sociale, culturelle, et économique que l'on trouve présentement. La dynamique socioculturelle et économique de ces trois périodes a participé à la marginalisation constante de la majorité et à la dominance d'une élite minoritaire blanche.

Les caractéristiques principales de ces périodes sont la monoculture, le latifundium, et l'esclavage durant la période coloniale. Cette configuration a influencé considérablement le processus de construction nationale du Brésil et la permanence des inégalités sociales dans ce pays. En effet, la monoculture (sucre et café) a eu pour conséquence une forte dépendance économique sur les marchés l'Europe, garantissant le pouvoir de la nouvelle élite européenne installée au Brésil. Le latifundium a permis l'émergence des grands propriétaires terriens qui domine la société. L'esclavage a augmenté considérablement la population, et a mené à une population hybride constituant la majorité de la population brésilienne. Ce phénomène établit les prémisses de la configuration sociale et culturelle du Brésil d'aujourd'hui, séparant l'élite, descendante des grands propriétaires, et la masse, hybride et afro-brésilienne.



Durant cette période, l'enseignement est assuré par les Jésuites et limité à une élite, dont la dominance est renforcée par la pratique de poursuivre l'éducation supérieure au Portugal. Les esclaves, quant à eux, ne bénéficient d'aucun type d'éducation. Ils sont exploités comme main-d'œuvre simple dans le secteur agricole, et ils n'ont aucunement besoin d'être alphabétisés. Cependant, le bagage culturel amené par les esclaves influence la culture dominante, enrichissant et construisant la culture brésilienne. Ceci renforce cette culture « basse », qui continue à évoluer séparément pour former la culture afro-brésilienne avec une identité distincte, mais liée et complice avec la culture de l'élite.

Durant la période postcoloniale, malgré l'indépendance du Brésil et l'abolition de l'esclavage à la fin du 19<sup>ième</sup> siècle, cette configuration socioculturelle et économique séparant la masse de l'élite reste inchangée. Les grands propriétaires terriens ainsi que l'élite intellectuelle, descendante de ces propriétaires, conservent leurs statuts en haut de l'échelle sociale brésilienne. Ceci étant dit, la crise économique de 1929 marque la fin du règne économique fondé sur la monoculture, et plonge le pays dans l'ère industrielle. Ce changement qui différencie la *Velha Republica* de l'*Estado Novo* est caractérisé par une urbanisation intensive, et un basculement du pouvoir économique et politique des régions du Nord/Nordest vers le Sud/Sudest. Ainsi, les disparités régionales se creusent entre ces deux régions et la population rurale brésilienne, surtout celle du Nordeste. Cette dernière, un peu oubliée par l'urbanisation, se trouve peu à peu marginalisée, augmentant ainsi l'exode rural, l'isolation politique et la pauvreté.

Le système éducatif brésilien de cette période évolue avec les changements politiques et économiques. Les réformes éducatives renforcent les rapports de classes traditionnels, soit une éducation limitée pour les masses et une éducation pour l'élite en dehors de la portée de la majorité. Le processus de marginalisation d'une

majeure partie de la population se trouve donc accéléré et renforcé par les institutions et les politiques gouvernementales.

Parmi les catégories les plus défavorisées, l'on trouve la population afro-brésilienne. En effet, l'abolition de l'esclavage plonge toute cette population sans formation professionnelle, mis à part l'agriculture, dans une nation en construction dans laquelle l'élite et la classe moyenne évoluent séparément. De ce fait, l'ancien esclave se retrouve marginalisé au sein d'une société en mouvement, dans laquelle il n'a jamais réellement occupé de place et sans les outils nécessaires pour y évoluer socialement et économiquement.

La période contemporaine caractérisée par une tentative de démocratisation et par une économie instable creuse davantage l'écart social entre les riches et les pauvres, ainsi que les disparités régionales entre le Nord/Nordest et le Sud/Sudest. Les réformes nationales entreprises par les différents présidents de cette période tentent essentiellement de stabiliser l'économie nationale dont l'inflation culmine à des pourcentages élevés, et les réformes sociales et agraires sont laissées de côté. Dans le monde rural, le latifundium survit, et les grands propriétaires conservent leur pouvoir politique et économique. Les années 1990 sont représentatives d'une société divisée entre la modernité et l'archaïsme. Autrement dit, le monde urbain, moderne, devient sensible aux directives néolibérales, et le monde rural devient plus « traditionnel », car limité à ce bagage. Il reste ancré dans son passé colonial qui lui fournit au moins les matériaux pour développer des cultures locales dont plusieurs traits sont orientés à la résistance culturelle et à la survie économique.

Durant cette période, le système éducatif connaît une certaine évolution quant à l'accès à cette ressource. Ceci étant dit, les réformes entreprises par le gouvernement de Cardoso du milieu des années 1990 témoignent d'un souci davantage économique que social. Elles ciblent l'acquisition de traits utiles pour le marché du travail plutôt que l'éducation générale qu'auraient pu aider les défavorisés à amé-

liorer leur sort. En effet, la politique en matière de l'enseignement renforce l'idéologie néolibérale des classes aisées. Les conséquences sociales de ce type de politique (privatisation des services sociaux, décentralisation de l'éducation primaire, etc.) ne font qu'aggraver les disparités régionales et municipales ainsi que les iniquités sociales. En d'autres termes, le système éducatif brésilien de cette période suit un objectif quantitatif (« Éducation pour tous ») et non qualitatif. Pour résumer, on peut dire que la formation et la permanence des inégalités sociales au Brésil résident principalement dans l'incorporation de son passé colonial normalisé dans les politiques de l'éducation de masse, qui reproduisent les discours identitaires du statu quo. Ainsi, comme le souligne Mauricio Dias David :

[...] le Brésil n'est pas un pays sous-développé ni un pays développé, mais certainement un pays mal-développé où la modernité coexiste avec l'archaïsme, les nouveautés technologiques les plus sophistiquées avec les méthodes de production les plus rudimentaires, où la richesse la plus absolue et la plus concentrée côtoie la misère la plus extrême et la plus généralisée. Ce mal-développement trouve ses racines, d'une part, dans un lourd héritage d'injustice sociale profonde où l'abolition de l'esclavage à la fin du 19<sup>ième</sup> siècle, « libéra » les esclaves africains mais ne fut capable de leur offrir une citoyenneté économique et sociale, d'autre part, dans la présence asphyxiante d'une grande concentration de la propriété terrienne. Ce mal-développement présente un facteur structurel déterminant : une inégalité perverse de la répartition des revenus et des chances qui fait de l'exclusion sociale l'élément caractéristique (dés) organisateur de la société brésilienne.<sup>142</sup>

## VI.2. Lençóis et le projet *Grãos de Luz e Griô*

À travers cette étude, nous avons pu voir que la population largement afro-brésilienne de Lençóis est confrontée par des pressions sociales, économiques, culturelles internes et externes qui affaiblissent l'identité culturelle locale vis-à-vis de l'identité nationale attachée au centre politique du pays. En effet, l'analyse historique nous a permis de constater que la situation sociale et économique jusqu'aux années 1980 est fortement liée à l'exploitation du diamant et donc au passé colonial du pays. La rareté du diamant, la découverte de gisements importants dans

---

<sup>142</sup> Dias David, 2004, pp.9-10

d'autres pays ont eu pour conséquence un exode d'une grande majorité de la population. L'interdiction complète de cette activité économique vers les années 1980 a un effet dramatique sur les habitants de cette petite ville. Mis à part les quelques familles qui se trouvent en haut de l'échelle sociale ainsi que certains commerçants, la majeure partie de la population est laissée à l'abandon et sans emploi. L'arrivée du développement touristique, dans les années 1990, a pour conséquence, d'une part, une augmentation rapide de la population et, d'autre part, une multiplication des problèmes socioéconomiques. L'arrivée de nouveaux immigrants, nationaux et internationaux, attirés par la beauté du site et la nouvelle économie de service prometteuse, contribue davantage à l'isolation sociale de cette population. En effet, les nouveaux immigrants arrivés avec un avantage économique considérable par rapport à la population locale sont les principaux bénéficiaires de ce nouvel investissement, limitant ainsi considérablement les opportunités économiques pour cette population. D'autre part, les investissements désordonnés dans l'activité touristique, ainsi que le développement urbain, augmentent des problèmes sociaux déjà existants au sein de la population locale, comme la dégradation de sa culture (fortement orientée, comme je l'ai dit, à la résistance au colonialisme interne du pays), le chômage, la prostitution, et l'usage de drogues et d'alcool par les enfants et adolescents. Graduellement, cette population se trouve marginalisée dans sa propre ville, car cette nouvelle réalité est orientée vers l'international. Dans un sens, la culture locale de résistance n'a pas de cible. Elle est devenue non pertinente pour la nouvelle économie. L'ONG *Grãos de Luz e Griô* tente de revitaliser l'identité culturelle de la population locale.

Le projet *Grãos de Luz*, « Graines de Lumière », travaille essentiellement avec les jeunes enfants et adolescents, surtout les segments défavorisés. Il met à leur disposition un lieu communautaire afin de dispenser un enseignement, de les former éventuellement à un métier et de les conscientiser que leur héritage culturel est lié aux mouvements et aux dynamiques de la nouvelle réalité. Un thème actuel est

élaboré chaque année et développé dans les différentes activités qu'offre le projet, comme des ateliers de papier recyclé, couture, musique, jeux, etc. L'identité culturelle des jeunes et leur réalité quotidienne sont essentielles dans l'élaboration du thème. Les ateliers mis en place par le projet encouragent les participants à rechercher et développer leur identité au travers de médias artistiques et d'une méthodologie pédagogique basée sur l'affectivité, la confiance en soi et la conscientisation. En d'autres termes, il les aide à préparer leur avenir et à orienter leurs vies professionnelles ainsi qu'à devenir des citoyens responsables, conscients de leurs droits et de leurs devoirs. Au travers de la revalorisation culturelle, ce projet encourage et stimule les interactions entre les différents acteurs de la population.

Le projet *Griô*, quant à lui, s'occupe essentiellement des communautés rurales. Il met en avant un personnage *o Velho Griô*, le vieux griot. Ce dernier va visiter ces communautés, principalement les écoles, car avec l'église, elles représentent l'attraction centrale de ces localités. Durant ces visites, il mobilise la population à travers des jeux et des chants. Il va en quelque sorte revitaliser les interactions entre les acteurs. Mais, ce personnage va également revaloriser les traits culturels de ces communautés en recherchant les personnes détenant des connaissances particulières quant à certaines des traditions, rituels, chants ou danses qui sont sur le point d'être oubliés. Par la suite, le projet organise une formation de professeurs où les éducateurs du projet *Griô* travaillent conjointement avec les enseignants de ces localités. Durant cette formation, l'affectivité, la conscientisation, et l'importance des interactions professeurs-élèves, professeurs-communautés, et professeurs-écoles sont soulignées et stimulées. Les éducateurs du projet *Grãos de Luz e Griô* vont transmettre la méthodologie pédagogique développée au sein de l'ONG aux instituteurs afin que ceux-ci la mettent en pratique avec leurs élèves.

### **VI.3. Impacts du projet *Grãos de Luz e Griô***

Cette partie constitue, d'une part, le fruit de mon observation et mes réflexions au cours des 6 dernières années passées à collaborer avec cette ONG. Elle intègre d'autre part, la perspective de tous les acteurs du projet, produite lors des entretiens, ou de discussions. L'impact social et culturel de ce projet peut être observé à différents degrés dans la microsociété de Lençóis. J'ai distingué 3 niveaux principaux sur lesquels on peut reconnaître cet impact : interpersonnel, communautaire, et éducatif.

#### **VI.3.1 Niveau Interpersonnel**

Au niveau individuel, c'est essentiellement à travers le projet *Grãos de Luz* qu'on observe l'impact de ces changements. En effet, le thème élaboré au sein des activités mises en place permet aux enfants et adolescents de rechercher et de développer des nouvelles identités dans le contexte multiculturel et néolibéral de Lençóis. Le fait d'être entouré d'une équipe d'éducateurs à l'écoute provoque un réajustement de l'estime personnelle des participants. L'affection témoignée par les éducateurs dans leurs ateliers et l'attention qui est portée aux enfants comble un manque de confiance en soi et efface donc leur invisibilité sociale. Rappelons que ceux-ci sont issus de la population locale défavorisée et qu'ils vivent dans des familles nombreuses où les parents sont pour la plupart sans emploi. Par conséquent, ils sont souvent livrés à eux-mêmes, privés d'une personne pour les écouter. Ils passent la plupart de leur temps dans la rue. Ainsi, le temps écoulé quotidiennement dans les activités leur apporte cette attention affective qu'ils ne reçoivent pas forcément chez eux. En effet, lors d'un projet photographique que l'on m'a demandé de faire, je me suis rendu dans certaines habitations d'enfants et adolescents afin de prendre un portrait photo. La plupart du temps, l'enfant en question n'était pas présent et la mère ou le père ne savait pas où il se trouvait. Les réponses étaient très évasives comme « j'sais pas, dans la rue comme toujours ». Il m'arrivait par-

fois de le croiser dans la rue avec sa petite sœur ou son petit frère dans les bras, livré à lui-même ou traînant avec d'autres enfants. Souvent, je devais retourner plusieurs fois chez lui afin de le trouver pour pouvoir prendre la photo.

C'est donc au travers des ateliers offerts par le projet que l'identité des participants est revalorisée. En effet, par les « thèmes générateurs » étudiés, ces derniers acquièrent une conscience de la réalité et de leur place dans la société brésilienne émergente, différente de ce qu'ils percevaient au départ. Comme le témoignent très bien les citations suivantes à propos du thème travaillé en 2003 sur le genre :

J'ai appris que ce n'est pas seulement la femme qui lave les habits, l'homme aussi lave.<sup>143</sup> Everton (Traduction libre)

J'ai appris que je pouvais danser sans en avoir honte. l'homme aussi danse.<sup>144</sup> Cauê (Traduction libre)

D'autre part, les enfants, une fois devenus adolescents, et parfois même adultes, ont créé une coopérative. Les produits de celle-ci sont généralement vendus à différents commerces locaux ou non locaux. Les adolescents voient ainsi leurs créations exposées et utilisées par la communauté désormais « modernisée » par l'écotourisme. Ils se sentent donc non seulement valorisés dans leur travail, mais également ils participent à cette nouvelle réalité. Les plus âgés jouent le rôle de moniteurs pour les moins âgés et les orientent ainsi vers une vie professionnelle. Plus encore, la coopérative laisse entrevoir pour la plupart une ouverture vers un futur qui semblait inexistant.

---

<sup>143</sup> Pacheco, 2003, p.9

<sup>144</sup> Pacheco, 2003, p.11

Aujourd'hui, j'aide ma famille, j'assume mes dépenses personnelles quant aux habits et matériels scolaires, et je participe à payer l'électricité.<sup>145</sup> Jocy (Traduction libre)

Ici c'est tellement bien que nous travaillons du lundi au vendredi, mais nous venons également durant les fins de semaines et les vacances parce que ça nous manque.<sup>146</sup> Léia (Traduction libre)

Notre futur est garanti ici. Cette année nous allons être indépendants et créer notre propre coopérative et ainsi vivre de notre production.<sup>147</sup> Luzi (Traduction libre)

Les impacts du projet au niveau interpersonnel sont également visibles auprès de la population locale. Les professeurs, par exemple, ayant participé aux formations données par le projet *Griô*, sont confrontés à leur réalité quotidienne. C'est-à-dire qu'au travers des thèmes abordés ils acquièrent une prise de conscience par rapport à leur situation objective. Certains d'entre eux ont de fortes réactions résultant de leurs prises de conscience d'une réalité opprimante. En effet, lorsque le thème du genre a été abordé, une des enseignantes a réalisé l'oppression qu'elle subissait due à sa condition de femme dans son milieu familial, et elle s'est séparée de son conjoint.

Elle s'est découverte, elle a commencé à se libérer en tant que femme. Cette personne ne voulait plus se faire battre [...]. Comment un professeur qui subit des violences domestiques va-t-il travailler la relation du genre avec ces élèves ? Il est très difficile pour elle d'enseigner des concepts, des attitudes, une éthique et d'enseigner la libération de la femme, si elle-même ne se trouve pas dans ce processus.<sup>148</sup> (Traduction libre)

D'autres professeurs, par contre, ont des réactions moins extrêmes. Comme nous l'avons vu, les religions afro-brésiliennes sont souvent rejetées par les Afro-Brésiliens, résultat direct de l'acculturation et de l'hégémonie catholique qui règne au Brésil ; en fait, cette tradition est considérée comme dépassée, « folklorique » et donc un marqueur d'être arriéré et incapable de participer dans la nouvelle écono-

---

<sup>145</sup> Pacheco, 2003, p.33

<sup>146</sup> Pacheco, 2002, p.11

<sup>147</sup> Pacheco, 2002, p.11

<sup>148</sup> Lillian Pacheco, 18 mars 2005, Lençóis



mie. De ce fait, certaines familles excluent des membres appartenant à ces confessions. Lorsque le projet a abordé ce sujet, à travers du thème de l'eau dans un premier temps et par la suite du thème du Griot, certains des professeurs ont pris conscience des idées préconçues qu'ils avaient à l'égard de ces religions. Cette conscientisation a abouti en un changement relationnel avec certains membres familiaux qu'ils avaient rejetés du fait de leur appartenance à des *terreiros*.

Ce travail était de grande valeur, mais ce qui m'a le plus touché fut d'écouter les histoires des *orixás* avec Nanã, guerrière, lutteuse, qui me rappela les histoires que me racontait ma mère et ainsi j'ai pu contribuer aux histoires du Vieux Griot en chantant :

« Nanã vient me bercer  
Nanã vient m'aider  
Je vais vers le monde extérieur  
Nanã de Aruanda »

À ce moment, je me suis senti faisant partie de l'histoire, faisant l'histoire et j'ai changé mon opinion à propos du jarê.<sup>149</sup> Prof. Zenilda (Traduction libre)

Les membres des groupes culturels, ainsi que les griots invités par le *Velho Griô* lors de ses visites dans les écoles et les communautés de la municipalité de Lençóis, ou encore dans des séminaires à l'extérieur de la ville, se sentent revalorisés. Ainsi, un sentiment d'importance et d'utilité pour la communauté surgit. Au cours d'un entretien, Dona Lina me relatait que souvent des enfants du quartier viennent chez elles ou l'interpellent dans la rue pour qu'elle leur apprenne quelques vers d'une chanson. Pour ces personnes, ces interactions et cette reconnaissance contribuent à la revalorisation de leur identité.

---

<sup>149</sup> Pacheco, 2003, p.21

J'ai été très émue de participer à la visite (du *Griô*) dans l'école et d'avoir chanté dans la ronde « gabiraba ». Cela m'a rappelé quand j'étais enfant [...] Lorsque j'ai accompagné le Velho *Griô* pour présenter un séminaire, en rentrant dans la salle, j'ai été choquée de la quantité de professeur et de personnes importantes et je me suis dit : si je suis engagée avec des personnes si importantes, c'est parce que je suis importante également.<sup>150</sup> D. Jovite de la communauté de Luna dans la municipalité de Lençóis. (Traduction libre)

### VI.3.2. Niveau Communautaire

Le deuxième niveau auquel on peut observer l'impact du projet *Grãos de Luz e Griô* est le niveau communautaire, particulièrement au niveau des interactions entre les différents acteurs de la municipalité de Lençóis.

Premièrement, les ateliers proposés par ce projet et le développement du thème encouragent les participants à rechercher dans la communauté le matériel et les connaissances nécessaires. Ils entrent directement en contact avec les personnes susceptibles de pouvoir leur enseigner ce dont ils ont besoin ou de les aider à collecter le matériel pour la fabrication d'objets. Par exemple, certains des participants iront frapper à la porte des habitants de leur quartier afin de collecter du papier pour l'atelier de recyclage ou des tissus pour l'atelier de couture. Ces interactions vont donc engendrer un échange et une participation indirecte de la part de la population locale. De plus, lors du développement de tel aspect de tel thème, par exemple celui de la religion afro-brésilienne, les participants vont rencontrer les personnes concernées, parfois même au sein de leurs propres familles. Ainsi, se développe dans le village toute une série d'interactions qui a pour moteur les enfants et adolescents du projet.

Par ailleurs, comme je l'ai déjà mentionné, le projet fonctionne selon un calendrier. Chaque année lors de la reprise des activités, les éducateurs vont organiser des repas gratuits dans les quartiers populaires et inviter tout le monde. Au cours de ces repas, ces derniers présentent les activités qui ont été faites durant l'année

---

<sup>150</sup> Pacheco, 2003, p.18

passée ainsi que le programme de l'année à venir. Ces rencontres sont articulées selon les mêmes principes que les activités du projet, c'est-à-dire avec des rondes, de la musique, et de la danse. En d'autres termes, le projet va à l'encontre de la population locale et l'invite à participer activement. Ces rencontres annuelles auxquelles j'ai participé en 2005 étaient très chaleureuses, et il était impressionnant de voir des personnes de tout âge prendre part aux rondes et aux jeux orchestrés par les éducateurs. Une atmosphère joyeuse régnait, là où la fête était donnée par les habitants et pour les habitants.

Durant l'année, le projet organise des événements éducatifs culturels qui prennent la forme d'expositions, de pièces de théâtre, et de séminaires où la communauté de Lençóis est invitée à participer. Au travers de ces rencontres, le travail des enfants et adolescents est exposé afin que tout le monde puisse en bénéficier. Par exemple, lors du festival d'hiver de Lençóis en 2003, les enfants ont fait une présentation de la pièce de théâtre « Mère Eau » devant approximativement 1500 personnes. Étant donné que les activités du projet sont basées sur des thèmes précis et développés dans le contexte local, mais qui ciblent l'aspect contemporain de la culture traditionnelle, la communauté locale se reconnaît dans ce qui est présenté. Le fait que certaines de ces expositions sont devenues avec le temps des attractions touristiques modifie la perception qu'a la population locale de sa culture et de son artisanat.

Plus encore, la coopérative vend ses produits à différents commerces, comme des restaurants, des magasins d'artisanats, ou encore des hôtels destinés au tourisme. Elle revalorise ainsi la culture locale, mais surtout l'auto-estime des membres de la coopérative et par extension de toute la communauté locale, qui voit ces productions exposées dans différents commerces de la ville. Par cette activité, ils deviennent pertinents pour le secteur moderne.

Au travers du projet *Griô*, un réseau culturel comprenant 80 artistes faisant partie de groupes populaires a pu se mettre en place. Ces artistes étaient auparavant oubliés et ne faisaient que peu de présentations publiques. Actuellement, ils se réunissent, répètent, et font régulièrement des représentations lors de fêtes populaires annuelles. Plus encore, ils partagent leurs connaissances avec les enfants et adolescents durant les activités du projet *Grãos de Luz e Griô* ou encore dans les écoles, transmettant et promouvant leur savoir aux générations futures afin qu'il ne disparaisse pas. Ainsi, une réelle interaction d'expérience et d'échange s'est mise en place dans toute la municipalité. Les groupes culturels ont pu obtenir de l'aide financière pour la réparation ou l'achat de déguisements et d'instruments, ainsi que des fonds pour des représentations à l'extérieur de la municipalité. Encore une fois, ceci rend la culture traditionnelle plus pertinente pour la modernité en montrant que les traditions sont vivantes et actuelles et ne font pas partie d'un monde oublié par le développement.

### **VI.3.3. Niveau Educatif**

Finalement, le projet *Grãos de Luz e Griô* change en quelque sorte le visage de l'éducation publique à Lençóis. Premièrement, le cours de formation organisé par les éducateurs, auquel participent une quarantaine d'enseignants travaillant dans les écoles publiques de toute la municipalité, permet aux professeurs de s'intégrer et de s'identifier à ces communautés, mais également à tisser des liens et relations entre eux. Ces liens les ont encouragés à remettre en question les structures politiques, particulièrement au niveau de l'éducation et des fonds économiques attribués à cette dernière par le gouvernement brésilien. Ils ont vérifié où allait l'argent censé être attribué à l'enseignement. Au cours de plusieurs réunions entre eux, et avec les membres politiques de la ville, ils ont réalisé que certains de ces fonds ont été utilisés à d'autres fins. Devant l'urgence de la situation, ils ont décidé de faire partie de la structure politique locale en formant un comité, afin d'obtenir plus de

contrôle quant à la gérance économique de l'éducation. Actuellement, ce comité fait partie intégrante de la structure politique. Autrefois, cette place était occupée par une personne n'ayant aucun lien et aucune expérience avec l'enseignement public. Bien souvent, les professeurs n'étaient pas conscients de l'existence de cette infrastructure politique et du rôle qu'ils pouvaient y jouer.

Ainsi, nous avons été invités à la réalité [...] à valoriser notre terre, notre histoire. [...] Le *Griô* nous a encouragé à valoriser la culture. À partir de là, nous avons observé que nous n'avions pas besoin de continuer à utiliser le contenu des livres de Salvador, nous pouvions créer notre propre contenu qui se trouvait ici. Cette petite rue pouvait nous donner des chansons. À partir des chansons, ça a changé, nous avons créé plus d'autonomie, et nous avons commencé à nous organiser. nous avons créé notre association de professeurs. qui n'existait pas auparavant, nous avons créé un tableau de salaire qui n'existait pas avant. [...] Ainsi, nous avons gagné plus d'autonomie.<sup>151</sup> (Traduction libre)

Deuxièmement, la formation de professeur a pour effet une prise de conscience au niveau des relations entre le professeur et l'élève. Influencé par l'« éducation libératrice » de Paulo Freire, le professeur utilise aujourd'hui la réalité de l'élève dans son cours :

Pas ce que l'élève connaît déjà. mais ce qu'il amène de chez lui [...], de ce qu'il écoute à la maison. Ainsi, il s'agit d'une méthodologie plus ouverte, plus ample, et ne reste pas cette chose fermée restreinte au livre.<sup>152</sup> (Traduction libre)

Ainsi en utilisant cette approche, l'instituteur interagit directement avec la réalité de l'élève et de ce fait ce dernier participe au processus éducatif en intégrant sa réalité. De plus, en basant ses cours sur la réalité de l'élève, l'enseignant revalorise la culture locale qui est sa propre culture. Il se trouve également en position d'élève, car il est lui-même encouragé à développer et utiliser sa propre perspective de la réalité. En résulte un échange entre le professeur et l'élève ou simultanément les deux se trouvent en position d'élève et de professeur. Il réussit ainsi à

<sup>151</sup> Márcia, 10 avril, 2005. Escola Isabel da Silveira, Barrio do Tomba, Lençóis

<sup>152</sup> Ana Paula, 12 avril, 2005. Escola Isabel da Silveira, Barrio do Tomba, Lençóis

communiquer que la solidarité culturelle est aussi un outil utile pour se faire entendre dans la politique.

Par exemple, au travers de l'élaboration du thème de l'identité afro-brésilienne les professeurs incorporèrent ce sujet dans divers cours :

Dans le cours de mathématique, nous avons travaillé les thèmes du poids et de la mesure. Pour le cours d'histoire, nous avons travaillé les aliments des *orixás* et nous avons été au marché. De là, nous avons abordé l'agriculture. [...] dans chacun des sujets abordés, il y avait une autre discipline qui pouvait être étudiée. c'est ce que nous appelons « interdiscipline ». C'est la relation entre tous les sujets. le même thème est ouvert pour toutes les matières et l'apprentissage est avantage, car les élèves sont plus intéressés.<sup>153</sup> (Traduction libre)

Troisièmement, en développant le thème générateur du projet *Grãos de Luz e Griô*, les professeurs et les élèves participent de manière active à la revalorisation de l'identité culturelle personnelle et communautaire. En effet, chaque enseignant va créer un projet de classe, durant lequel les élèves et lui-même devront rechercher au sein de la communauté les informations nécessaires. Parfois, certaines personnes sont invitées pendant les cours afin de partager leurs connaissances dans le domaine. Commence ainsi un échange relationnel entre l'école et la population. Celle-ci participe à l'action éducative de l'école. Par exemple, lorsque le thème portant sur l'identité afro-brésilienne fut abordé en 2005, l'école municipale d'*Isabel da Silveira* dans le quartier de Tomba décida d'étudier le *jarê* :

---

<sup>153</sup> Ana Paula, 12 avril, 2005. Escola Isabel da Silveira, Barrio do Tomba, Lençóis

[...] Nous commençâmes à étudier ici dans le quartier les origines de tout le monde, parce qu'ici tout le monde a des origines afro-brésiliennes même s'ils viennent d'un village voisin. Alors, nous sommes allés dans la maison de *jarê* voir les danses, et nous avons invité certains *pãe* et *mãe de santo* ici à l'école. [...] Ainsi, nous avons entrepris toute une recherche et avons construit un projet. Les enfants s'identifièrent énormément au projet et j'imagine que les personnes du *jarê* ont été très heureuses de participer afin de transmettre leur savoir pour les générations futures [...].<sup>154</sup> (Traduction libre)

Pour conclure, nous voyons que les impacts que le projet a sur l'éducation stimulent la relation entre les professeurs, la relation professeur-élève, la relation professeur-communauté, et pour finir la relation élève-communauté. En résulte une dynamique d'interaction active basée sur la culture afro-brésilienne et locale qui revalorise l'identité culturelle de la communauté locale. Elle transmet ainsi le message que cette culture est un composant intégral de l'histoire nationale et de la nouvelle réalité mondialisée.

---

<sup>154</sup> Márcia, 10 avril, 2005. Escola Isabel da Silveira, Barrio do Tomba, Lençóis

## VII. CONCLUSION

Dans cette étude, j'ai posé un regard anthropologique sur l'identité culturelle et ses complexités et l'éducation comme processus d'intégration sociale et culturelle au Brésil. Ceci, dans le but de comprendre comment ces paradigmes sont vécus par la population locale de Lençóis et la manière dont ils sont abordés par le projet *Grãos de Luz e Griô*.

Nous avons vu dans le développement historique du Brésil que les facteurs principaux qui ont contribué à la formation et la permanence des inégalités sociales présentes actuellement dans ce pays sont la formation ganglionnaire du Brésil et la configuration socio-économique (le latifundium, la monoculture, et l'esclavage) de la période coloniale. Tandis que l'un a favorisé le développement successif de certaines régions au détriment d'autres. Le second a permis l'émergence d'une élite (constituée essentiellement de grands propriétaires terriens) qui jusqu'aujourd'hui maintient une hégémonie sur la majorité de la population brésilienne hybride et afro-brésilienne dans les zones rurales.

Je me suis ensuite intéressé au processus de construction identitaire de la population afro-brésilienne vis-à-vis de l'identité nationale. Nous avons vu que l'identité afro-brésilienne est issue d'une population assujettie qui en réponse à l'exclusion sociale, culturelle, et économique, s'est réfugiée dans des valeurs traditionnelles. Par ailleurs, c'est essentiellement dans les interstices d'un système culturel dominant que la population afro-brésilienne a pu manipuler la culture dominante, afin qu'émergent une culture et une identité afro-brésilienne. Celles-ci, malheureusement pour eux, n'étaient pas reconnues au point que les Afro-Brésiliens puissent participer activement dans la construction politique du pays. Ce qui nous ramène aux notions de « structuration », « déstructuration » et « restructuration » suggérée par Roger Bastide (1956) pour définir la dynamique d'un système culturel. L'identité nationale brésilienne, quant à elle, est politiquement stratégique, car elle



est issue de la volonté d'un groupe dominant voulant créer une identité partagée, mythifiant la base afro-brésilienne de cette identité nationale au point qu'elle est dévalorisée pour les « vrais » porteurs de cette culture. Autrement dit, l'identité afro-brésilienne est valorisée seulement quand elle est projetée vers un passé lointain où elle ne menace aucunement l'hégémonie politique actuelle de l'élite. L'idéologie nationale a pour but d'unir dans la diversité une nation en faisant abstraction des différents discours identitaires et des contrastes sociaux, culturels et économiques. Au Brésil, on voit donc comme l'a souligné Daniel Pécault (1989), que l'identité nationale a été conçue par l'élite comme un projet politique, mais son fondement culturel réside dans le peuple, dans lequel on retrouve une forte présence de l'Afrique. On retrouve ainsi le modèle colonial au cœur de ces deux discours identitaires : le dialogue hégémonique entre « le maître » et « l'esclave » dont la soi-disant fusion est mythifiée. Autrement dit, les Afro-Brésiliens sujets de ma recherche sont démunis de pouvoir politique et donc sont plus « Africains » que « Brésiliens ». Ils sont oubliés par cette rhétorique nationale et de ce fait incapable de participer activement dans la politique.

L'étude du développement de l'éducation au Brésil nous a éclairé sur la contribution de l'éducation à l'inégalité sociale et la permanence du dialogue hégémonique entre l'identité culturelle afro-brésilienne et l'identité nationale. En effet, le système éducatif brésilien est passé d'un modèle sectaire renforçant les rapports de classes traditionnels, soit une éducation des masses et une éducation des élites, à un modèle quantitatif, soit un accès facilité à l'éducation pour les masses, mais aux dépens de la qualité de l'enseignement. Ce modèle consolide et maintient ainsi la marginalisation d'une partie de la population et les disparités régionales. L'éducation dépasse dans ce contexte le rôle d'instruire, ou encore d'intégration et de socialisation. Elle devient un outil politique de contrôle, comme le souligne Michel Foucault (1975), ou également d'oppression comme l'a démontré Paulo Freire (2001).

Nous retrouvons donc ces paradigmes dans le contexte de la ville de Lençóis. Sa population locale, largement afro-brésilienne, se trouve confrontée à des problèmes d'intégration sociale et culturelle qui, comme nous l'avons vu, accentuent la marginalisation de cette population. En effet, l'isolation géographique, le manque d'emploi, la pauvreté, l'éducation limitée au niveau secondaire et le tourisme monopolisé par une population « non locale » favorisée économiquement, renforcent la stagnation sociale et s'ajoutent aux dynamiques de marginalisation culturelles que j'ai mentionnées ci-haut. Ces pressions sociales internes et externes sont donc vécues comme affaiblissant l'identité culturelle et confirment la vision nationale que cette population est dépassée, qu'elle est la source de ses propres problèmes, car elle tient à une culture « démodée ».

Le projet *Grãos de Luz e Griô* travaille essentiellement sur une éducation conscientisante centrée sur la revalorisation culturelle et élabore des méthodologies principalement basées sur la pédagogie de Paulo Freire et l'éducation biocentrique. Pour Paulo Freire, l'objectif est de promouvoir une action éducative chez le peuple afin que celui-ci soit conscient de sa situation objective. Cette action repose donc sur une lecture politique de la réalité. L'éducation biocentrique insiste sur l'identité affective et le développement personnel pour lutter contre la normalisation somatique de la marginalisation. Elle va souligner les références sociales et culturelles des participants. La jonction de ces deux approches a permis l'élaboration d'une éducation cohérente dans laquelle les dimensions politiques et culturelles sont prises en compte. Dans cette perspective, l'éducation devient un facteur non négligeable de changements sociaux et culturels, ce que nous avons vu avec ce projet.

Cette ONG revalorise la culture locale de la municipalité de Lençóis, particulièrement la culture afro-brésilienne. Comme nous l'avons vu, les thèmes élaborés par les éducateurs tiennent compte de la réalité quotidienne des participants et de

l'histoire locale, mais également de l'omniprésence de l'Afrique dans la culture afro-brésilienne. Dans les ateliers, les participants sont encouragés à rechercher au sein de la communauté des éléments culturels (chants, histoires, danses) en relation avec ces thèmes (*Grãos de Luz*). Ces mêmes thèmes sont ensuite développés avec les professeurs des écoles publiques afin que ces derniers les développent avec leurs élèves (*Griô*). Ainsi, les interactions entre les différents acteurs de cette population sont stimulées au travers de l'éducation véhiculée par les enfants. En effet, les enfants vont à la rencontre de la communauté afin de développer le thème. Ceci étant dit, le projet et les professeurs invitent également certaines personnes détenant des connaissances particulières à participer à un atelier ou une classe. Finalement, les présentations annuelles du projet et des écoles permettent la reconnaissance et l'existence de la population locale. Elle est ainsi encouragée à réaffirmer son existence, à reconnaître et affirmer sa culture. Par conséquent, cette population devient consciente et présente, effaçant petit à petit sa marginalisation et son isolation. Autrement dit, le processus d'intégration sociale s'inverse. Il ne va plus du national vers le local, mais du local vers le national.

On retrouve donc, au sein de ce projet les dialectiques entre le niveau local et les niveaux nationaux et internationaux. Les pressions sociales, économiques et culturelles sont perçues comme affaiblissant l'identité culturelle locale. Comme nous l'avons vu dans la description et l'analyse du projet, ces mêmes pressions peuvent être des agents stimulants pour la mobilisation de divers acteurs (dans le cadre de cette étude, une ONG). Elles laissent un espace pour que la liberté de groupe au niveau local (Herzfeld, 1992) puisse s'affirmer au travers d'une appartenance identitaire et de l'expression subjective de cette dernière. En d'autres termes, comme le suggère Appadurai (2001), la globalisation n'a pas pour conséquence l'anéantissement de la localité (ceci est en fait lié aux dynamiques nationales et non mondiales), comme le laissent entendre certaines interprétations populaires. Elle peut être également un facteur stimulant pour l'expression d'une identité lo-

cale quand les locaux savent mobiliser les mêmes ressources culturelles qui auparavant servaient à les marginaliser. Cette mobilisation, comme dit Herzfeld (2005), permet le développement d'une zone d'échange entre le « haut » et le « bas » où des négociations sont possibles, car elles ont lieu dans le non-dit de l'idéologie officielle. Dans ce cas, valoriser la culture locale n'est pas seulement augmenter l'auto-estime des personnes jadis défavorisées. C'est aussi mettre en valeur l'élément afro-brésilien de la culture officielle nationale qui reconnaissait ses origines hybrides (et donc la participation du segment afro-brésilien de la population) uniquement si celles-ci étaient projetées dans un passé mythique, permettant la reproduction de l'écart dominé dominant dans le présent. Le projet a donc comme but d'actualiser cette culture dans le présent, dans la nouvelle réalité mondialisée représentée par l'écotourisme, qui amène l'étranger au local.

Je terminerai cette étude par une citation du *Velho Griô* qui, à mon avis, illustre de manière frappante l'importance de l'identité culturelle locale dans les communautés à faible population, mais également dans toute société grande ou petite :

Le vieux griot est une figure magique attentionnée envers les enfants. Si l'Homme continue à se séparer de son identité culturelle ainsi que de sa valeur, il va perdre sa référence. Notre référence se trouve ici, dans notre sang.<sup>155</sup> (Traduction libre)

---

<sup>155</sup> Márcio Caires, 3 avril 2004, Lençóis



*Figure 31 : Participantes du projet. (Photo Salim Benaïssa, 2000)*

## BIBLIOGRAPHIE

Anderson, Benedict (2002). *L'imaginaire national : réflexion sur l'origine et l'essor du nationalisme*. La Découverte, Paris.

Appadurai, Arjun (2001). *Après le Colonialisme : Les conséquences culturelles de la globalisation*. Payot & Rivage, Paris.

Bastide, Roger (1957). *Brésil terres des contrastes*. Librairie Hachette, Paris

Bastide, Roger (1956). « La causalité externe et la causalité interne dans l'explication sociologique ». *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 21.

Bourdieu, Pierre (1980). *Le sens pratique*. Édition de Minuit, Paris.

Broggio, Céline et Martine Doulers (2005). *Le Brésil*. Ed. Que sais-je ?, PUF, Paris.

Buffet, Jacky (2000). *Industrialisation et développement au Brésil 1500-2000*. L'Harmattan, Paris.

Burns, Bradford (1980). *A history of Brazil*, 2nd Edition. Columbia University Press, New York.

Cavalcante, Ruth (1999). *Educação Biocêntrica: Um Movimento de Construção Dialógica*. Ed. CDH, Fortaleza.

Chougnat, Jean-François (2005). « Le Brésil, un profil social non viable ? » In : Mario Carelli, *Brésil, épopée métisse*. Gallimard, France.

Clifford, James (1983). « De l'autorité en ethnographie ». *L'Ethnographie*, pp. 87-118.

Connerton, Paul (1989). *How Societies Remember*. Great Britain, Cambridge University Press.

Cròs, Claudi R. (1997). *La civilisation afro-brésilienne*. Ed. Que sais-je ? PUF, Paris.

De Neves, Lucia Maria W. (1997). *Brasil 2000, nova divisão de trabalho na Educação*. Xamã Editora, São Paulo.

De Vargas, Sonia (2004). « Migrations, diversité culturelle et éducation des jeunes et des adultes travailleurs au Brésil ». *L'éducation en débats : analyse comparée*, Vol.2. (pp.98-17).

[http://www.hep-bejune.ch/medialibrary/website/7\\_De\\_Vargas.pdf](http://www.hep-bejune.ch/medialibrary/website/7_De_Vargas.pdf) (19. 04. 2006)

Dias David, Mauricio (2004). *Dynamique et permanence des exclusions sociales au Brésil : économie des pauvretés et l'accumulation des richesses*. L'Harmattan, Paris.

Durkheim, Émile (1922). *Éducation et sociologie*. PUF, Paris.

Duvignaud, Jean (1973). *Les ombres collectives — Sociologie du Théâtre*, P.U.F., Paris.

Eliade, Mircea (1965). *Le sacré et le profane*. Gallimard, Paris.

Erny, Pierre (1995). *Ethnologie de l'éducation*. L'Harmattan 1995, Paris.

Escobar, Arthuro (1995). *Encountering Development : The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton : Princeton University.

Freire, Paulo (2001). *La Pédagogie des Opprimés, suivi de Conscientisation et Révolution*. La Découverte, Paris.

Gardner, Katy, and David Lewis (1996). *Anthropology, Development and the Post-Modern Challenge*. Pluto Press, Chicago, IL.

Gentili, Oablo (2001). «A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação ». In : Pablo Gentili et Chico Alençar, *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Editora Vozes, Petropolis, pp. 25-44.

Herzfeld, Michael (2005). *Cultural intimacy: Social Poetics in the Nation-State*. 2nd Edition. Routledge, New York & London.

Herzfeld, Michael (1992). *The Social Production of Indifference, exploring the symbolic roots of Western bureaucraties*, Berg, New-York.

<http://www.imoveisvirtuais.com.br> (16.02.2006)

Site offrant une carte du Brésil et de ces différents États.

<http://discoverbrazil.com/bahia.cfm> (16.02.2006)

Site touristique offrant une carte de l'état de Bahia et des informations touristiques.

<http://revistaturismo.cidadeinternet.com.br/Dicasdeviagem/diamantina.htm>  
(16.02.2006)

Site proposant une description de la région de la Chapada Diamantina ainsi qu'une carte des municipalités que cette région regroupe.

<http://www.un.org> (20.03.2006)  
Site officiel de Nations-Unies.

<http://www.ibge.gov.br> (5.04.2006)  
Site officiel de l'institut brésilien de géographie et de statistiques.

Lévi-Strauss, Claude (1955). *Tristes Tropiques*. Librairie Plon, Paris.

Lévi-Strauss, Claude (1974). *Anthropologie Structurale deux*. Librairie Plon, Paris.

Long, Norman (1990). « From Paradigm Lost to Paradigm Regained? The Case for an Actor-Oriented Sociology of Development ». *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 49, pp. 3-24.

Maalouf, Amin (1998). *Les identités meurtrières*. Grasset & Fasquelle, Paris.

Marín, José (2000). « Une éducation appropriée aux peuples autochtones et aux sociétés multiculturelles d'Amérique Latine ». In : P. Dasen & C. Perregaux, *Pour quoi des approches interculturelles en éducation*. DeBoeck Université, Bruxelles, pp.261-280.

Martineau, Julie (2003). *L'école publique au Brésil : entre problèmes chroniques et réforme néolibérale*. L'Harmattan, Paris.

Monclair, Stéphane (2004). « Entre réformes et méta-réformes : les difficiles débuts du gouvernement Lula ». In : Denis Rolland et Joëlle Chassin, *Pour comprendre le Brésil de Lula*. L'Harmattan, Paris.

Mestre Liminha (2001). « No sacolejo do navio ». *Revelação*. CD, Alternanative production, Genève.

Pécault, Daniel (1989). *Entre le peuple et la nation*. Maison des sciences et de l'homme, Paris.

Police, Gérard (1996) *La Fête Noire au Brésil : L'Afro-Brésilien et ses doubles*. L'Harmattan, Paris.



Rist, G. (2001). « Le développement: histoire d'une croyance occidentale ». *Définition*. Presse de Science Po, Paris, pp.19-46.

Romanelli, Otaíza de Oliveira (2001). *História da educação no Brasil*. Vozes, Petrópolis, RJ.

Salete Petroni de Castro Gonçalves, M. (1984). *Garimpo, devoção e festa em Lençóis*. Escola de Folklore, São Paulo.

Shiroma, Eneida Oto, Maria Célia M. de Moraes, Olinda Evangelista (2002). *Política educacional*, DP&A Editora, Rio de Janeiro.

Spradley, James P. (1980). *Participant Observation*. Harcourt Brace College Publishers, San Diego, CA.

Teixeira, Anísio (1999). *Educação no Brasil*. 3a Edição. Editora UFRJ, Rio de Janeiro.

Torres, Rosa Maria (1999). Una década de «educación para todos» : lecciones para el futuro. Mimeo, Buenos Aires. In : Eneida Oto Shiroma, Maria Célia M. de Moraes, Olinda Evangelista, *Política educacional*, DP&A Editora, Rio de Janeiro, 2002.

Véran, Jean-François (2003). *L'esclavage en héritage : le droit à la terre des descendants de marrons*. Karthala, Paris.

Wagner de Lima Góis, César (1999). « O Princípio Biocêntrico ». In : Ruth Cavalcante, *Educação Biocêntrica: Um Movimento de Construção Dialógica*. Ed. CDH, Fortaleza.

### **Documents du projet**

Pacheco, Lillian (2002). *Relatório do projeto Grãos de Luz e Griô*.

Pacheco, Lillian (2003). *Relatório do projeto Grãos de Luz e Griô*.

Pacheco, Lillian (2004). *Relatório do projeto Grãos de Luz e Griô*.

## Annexe I : Questionnaires

### A. Grille de questions utilisées avec les adolescents de la coopérative :

- Nom, Prénom ?
- Quel âge as-tu ?
- À quelle coopérative participes-tu ?
- Quelle est ta fonction, ton grade ?
- Depuis combien de temps fais-tu partie du projet ?
- Qu'est ce que le projet t'apporte du point de vue personnel ?
- Qu'en pense ta famille ?
- Qu'est-ce qui a changé en toi depuis que tu fais partie du projet ?
- Qu'est ce que le projet apporte à *Lençóis* ?
- Comment vois-tu *Lençóis* maintenant ?
- Quelles sont tes attentes de la coopérative ?
- Vas-tu à l'école ?

### B. Grille de questions utilisées avec les éducateurs :

- Nom, Prénom ?
- âge ?
- Quel type de formation as-tu suivi ?
- Depuis combien de temps es-tu dans le projet ?
- Que fais-tu dans le projet ?
- Qu'est ce que le projet apporte à la communauté de *Lençóis* ?
- Depuis combien de temps le projet existe-t-il ?
- Comment a-t-il commencé ?
- Quel est l'objectif, le but du projet ?
- Comment est-il structuré ?
- Quelles sont les activités proposées ?
- Quels sont les critères de sélections pour y participer ?
- Comment les responsabilités des éducateurs sont-elles distribuées ?
- Est-ce que les activités du projet suivent un calendrier particulier ?

- Comment choisis-tu les activités ?
- Que penses-tu de l'évolution du projet ?
- Ressens-tu un changement à *Lençóis* depuis qu'il y a ce projet ?

### C. Grille de questions utilisées avec les professeurs ?

- Nom, Prénom ?
- âge ?
- Depuis combien de temps es-tu professeur ?
- Quelle formation faut-il pour être professeur d'école au Brésil ?
- Est-ce que le système éducatif est le même pour tous les États au Brésil ?
- À quel âge les enfants entrent-ils à l'école publique ?
- Quelles sont les étapes de la scolarité obligatoire ?
- Jusqu'à quel niveau la municipalité de *Lençóis* peut-elle assurer l'éducation ?
- Comment est l'infrastructure scolaire dans la zone rurale de *Lençóis* ?
- Comment sont gérées les écoles publiques à *Lençóis* (matériel scolaire, coût, salaire des professeurs) ?
- Le budget est-il le même que dans les grandes villes comme, par exemple, Salvador ?
- Quelles sont les conditions de travail des professeurs dans la zone rurale ?
- Une fois l'éducation obligatoire terminée, y a-t-il beaucoup d'élèves de la municipalité de *Lençóis* qui poursuivent leurs études au niveau supérieur (université) ? Si non, pourquoi ?
- Quel type de méthode pédagogique utilisez-vous à l'école ?
- Quel est le niveau d'éducation des parents ?
- Depuis combien de temps connais-tu le projet *Grãos de Luz e Griô* ?
- As-tu des élèves qui font partie de ce projet ?
- As-tu vu des différences entre ces élèves et les autres élèves qui ne font pas partie du projet ?
- Si oui, lesquelles ?
- Que t'a apporté le projet au niveau personnel et professionnel ?
- Quelles nouveautés méthodologiques le projet apporte-t-il ?

- Peux-tu me raconter ce qu'il se passe lors de la formation des professeurs du projet *Griô* ?
- D'une manière générale, qu'est-ce que le projet a apporté à la communauté ?

### Annexe II : Agenda hebdomadaire des activités

	<b>MATIN (8 :00 – 12 :00)</b>	<b>APRÈS-MIDI (13 :30 — 16 :30)</b>
<b>LUNDI</b>	— Coopérative — Réunion	— Réunion
<b>MARDI</b>	— Coopérative	— Atelier de patchwork et papier recyclé — Atelier d'art et éducation
<b>MERCREDI</b>	— Coopérative — Atelier de papier recyclé	— Atelier d'art et jeux
<b>JEUDI</b>	— Coopérative — Atelier de papier recyclé — Atelier de musique et percussion — Atelier de biodanse	— Atelier d'art et éducation
<b> VENDREDI</b>	— Coopérative — Atelier de papier recyclé — Atelier de musique et percussion — Atelier de biodanse	— Atelier d'art et jeux
<b>SAMEDI</b>	— Coopérative	-----
<b>DIMANCHE</b>	-----	-----